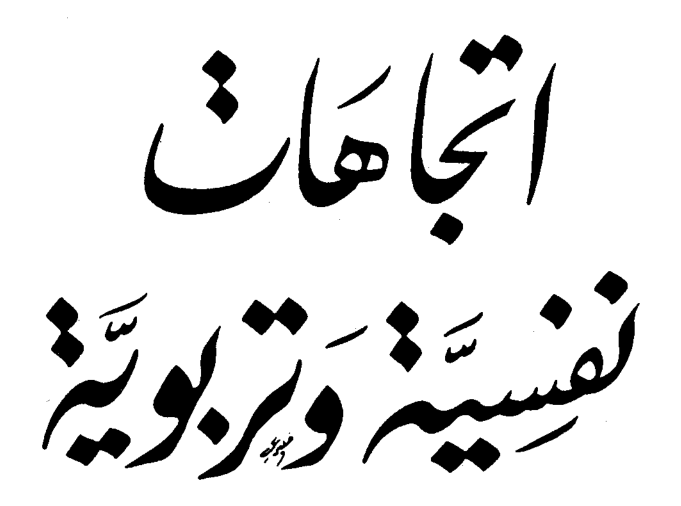
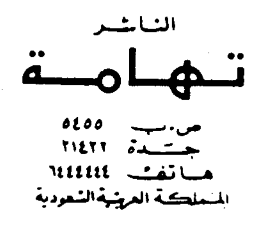


فخري حسين عزي   الدكتور لطفي بركات أحمد

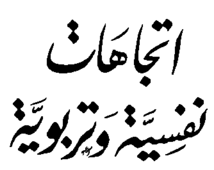


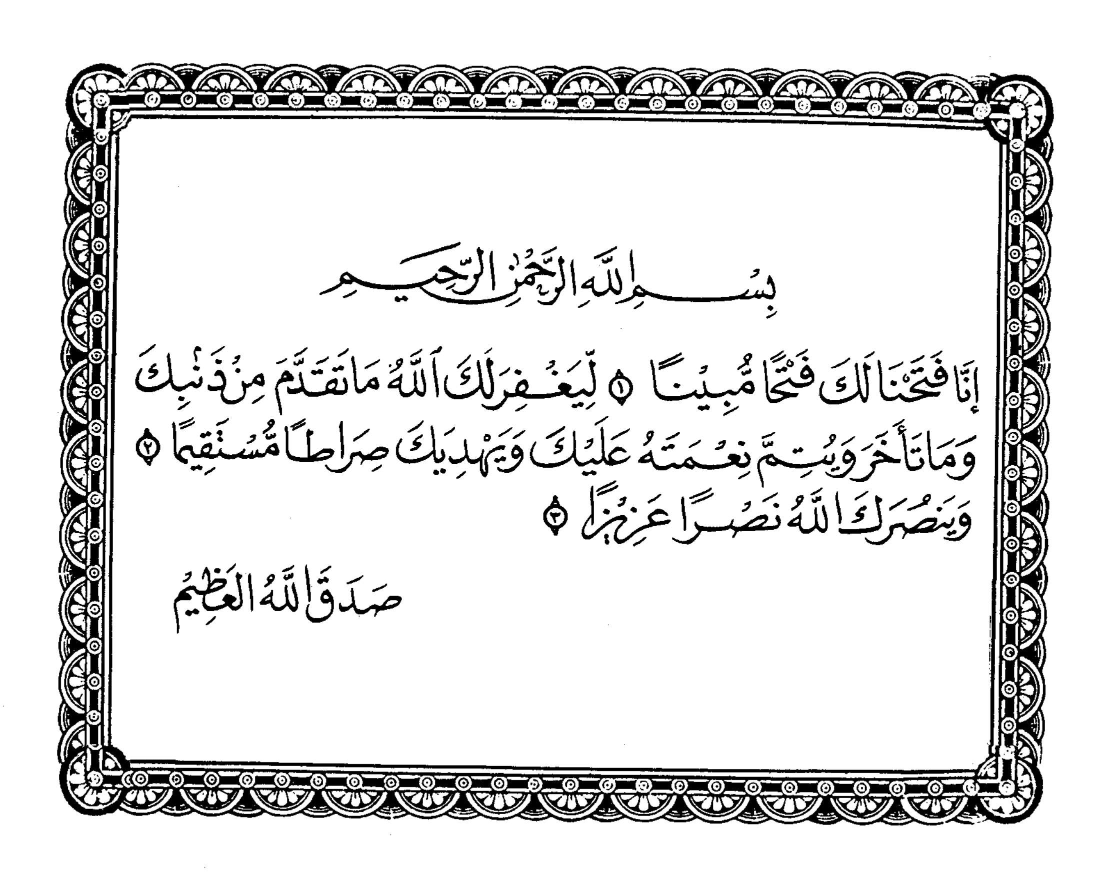
الطبعة الأولى
١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م
جدة - المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم


الناشر
تهامة
ص.ب ٥٤٥٥
جدة ٢١٤٢٢
هاتف ٦٤٤٤٤٤٤
المملكة العربية السعودية

الطبعة الأولى ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م


اتجاهات
نفسية وتربوية



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ① لِّيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِن ذَنبِكَ
وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُّسْتَقِيمًا ②
وَيَنصُرَكَ اللَّهُ نَصْرًا عَزِيزًا ③

صدق الله العظيم

الباب الأول

مراحل النمو عند الطفل

مراحل: المهد، الطفولة المبكرة
الطفولة النامية

تمهيد:

تختلف مراحل النمو الزمنية عند الحيوان اختلافا بينا عنه عند الإنسان فنحن لو لاحظنا مخلوقا حيوانيا أيا كان نوعه؛ وجدناه لايستغرق من الوقت في طفولته مثل مايستغرق طفل الإنسان؛ وربما كانت مرحلة المهد عنده تعتبر بمثابة حياة كاملة تشمل جميع مراحل النمو بما فيها الشيخوخة عند حيوان ما؛ وربما كان جزء من هذا الزمن يضاهي أضعاف عمر حيوانات أخرى؛ فالذبابة وهى من الحشرات؛ قدر لها أن تعيش مدى أقصاه أربعون يوما مع قليل من الزيادة أو النقصان حسب مايحيط بها من ظروف طبيعية.

يظهر لنا بكل وضوح أن هذه المدة غير كافية لكى يدرك طفل الإنسان فيها مايحيط به من مخلوقات معنوية. ولا يقتصر هذا التباين على الفترة الزمنية التي ينمو فيها الحيوان؛ وإنما يتعداه إلى التكوين والشكل الذي ينمو فيه الانسان؛ فالطفل حينما يولد لايدل على شكل آخر إلا أنه إنسان صغير يظل ينمو رويداً رويداً حتى يصبح رجلا أو امرأة، لكن الأمر يختلف عند ملاحظتنا تكوين حشرة من الحشرات حيث تمر بعدة أطوار كل منها يختلف عن الآخر. ولو تعمقنا في كيفية خلق المخلوقات لوجدناها دون مغايرة لخلق الانسان ونستثني من هذا التشابه القريب أو البعيد من الانسان عند الحيوانات الراقية كالشمبانزي.

وسنحاول في دراستنا هذه؛ إلقاء الضوء على مراحل النمو عند الطفل من منظور بعض نظريات علم النفس التي قسمت فترة النمو إلى مراحل واعتبرت لكل مرحلة فترة زمنية تقابلها؛ فمن أصحاب هذه النظريات من قسم هذه المراحل إلى ثلاثة أقسام، ومنهم من قسمها إلى أكثر من ذلك.

وفي رأينا أن الانسان يعيش حياة متداخلة ينمو في بعضها ببطء شديد وفي الأخرى بسرعة و يظل في أثناء نموه يتطور حتى يبلغ الكمال من خلقه؛ فمثلا لو أننا أنكرنا على المراحل السابقة لمرحلة البلوغ والمراهقة وجود غريزة الجنس فاننا نكون قد أخطأنا لأن الغريزة تولد مع الطفل وتبقى معه مابقى ولكنها شديدة الظهور في فترة ما وكامنة في فترات أخرى؛ وكذلك مايتميز به العقل من العمليات الخاضعة له كالتفكير والتصور والتخيل؛ فمثلاً تكون هذه العمليات بسيطة في الفترات الأولى من الحياة وتزداد قوة بعد ذلك.

ولعل أطرف مايدور عليه البحث عند علماء النفس فيما إذا كان الطفل يفكر بمجرد ميلاده؟

وإذا كان كذلك فكيف لنا أن نعرف ما يدور بخلده؟ والذي أعتقد فيه أن العقل لا يعمل إلا بمؤثر خارجي، يؤثر فيه و يدفعه ذلك إلى التفكير؛ فأنت إذا شككت طفلا بدبوس وجدته ارتجف بكامل هيئته، وما ذلك إلا لأنه قد شعر بمؤثر خارجي والعقل هو الذي يترجم هذا الشعور وهو شعور الألم فيصدر أوامره إلى أجزاء الجسم كلها و يدعوها إلى الابتعاد عن هذا المصدر الأليم؛ وحيث إن الطفل في هذه الفترة لا يدرك إدراكات حسية متميزة وإنما إدراكات عامة لذلك نراه يرتجف بكامل أجزاء جسمه.

و بناء على ما سبق؛ سنقصر حديثنا على مراحل نمو الطفل حيث إن الكثيرين من علماء النفس قد أجمعوا على تقسيم هذه المراحل على النحو التالي:

- مرحلة المهد أو الرضاعة: من الميلاد حتى سن الثانية
- مرحلة الطفولة المبكرة: من ٣ ــ ٥.
- مرحلة الطفولة النامية: من السادسة حتى بدء البلوغ.
- مرحلة البلوغ: من الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة
- مرحلة المراهقة: من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة.

وهناك مراحل أخرى تأتي بعد هذه، وهي مرحلة الرشد وتكوين الأسرة، ومرحلة الانتاج والحكمة، ثم مرحلة الشيخوخة والكهولة، والانسان حينما يدلف إلى هذه المراحل الأخيرة فكأنما هو وديعة أبقاها الله في يد أبو يه ومن ثم فعليهما أن يدفعا بهذه الوديعة إلى أهلها وهى المجتمع.

المرحلة الأولى

دراسة حياة الطفل دراسة سيكولوجية قائمة بذاتها و يبدو ذلك بديهيا حيث إن الطفل يختلف عن الراشد في عدة نواح من المظاهر الداخلية أو الخارجية للحياة العقلية شعورية كانت أو لا شعورية، وعن طريق الملاحظة العلمية يمكننا أن نتبين أن الطفل ينمو بسرعة في حين أن الراشد يكتمل نموه الجسمي والعقلي بصفة عامة عند الخامسة والعشرين من عمره؛ و يظل كما هو في مراحل حياته الأخرى إلى أن يصل إلى مرحلة الشيخوخة والكهولة، وذلك على خلاف الطفل المتقلب، حيث نجده شديد التأثر؛ ينزعج و يقلق و يثور ويخاف لأدنى سبب، ثم يعود من توه فيرتاح و يطمئن و يهدأ و يشعر بالأمن و يضحك بعد أن كان يبكي.

بل وقد نراه في بعض الأحايين ضاحكا باكيا في آن واحد، وهذا بطبيعة الحال لا يحدث مع الراشد الذي يميل إلى التريث والثبات، ولا يتقلب في سلوكه مثل هذا التقلب فهو إن غضب فلفترة لا تقتصر لمثل هذا الحد، ولكنها قد تطول به إلى ساعة أو ساعات؛ ولعل أهم ميزة يختص بها الطفل أنه يمتص كل ماحوله و يتشرب به في وقت وجيز و يتكيف مع الجو المحيط به بسرعة؛ بينما يتطلب ذلك زمنا أكثر امتداداً عند الراشد.

والطفل في مقتبل حياته في هذه المرحلة يستقبل إحساسات خارجية وداخلية مختلفة غامضة مبهمة لايستطيع أن يميزها رغم أنه ينفعل لهذه الاحساسات و يستجيب لها عادة بكل جسمه ؛ فاذا أحس بألم نجده يعبر عن ألمه بحركات عشوائية ، وهو في نفس الوقت لايستطيع أن يدرك مصدر الألم ؛ ثم يبدأ في تمييز هذه الاحساسات وتصبح أكثر وضوحا لديه كلما نما ؛ وكذلك يبـــدأ يدرك أن لجسمه وحدة كاملة مكونة من أعضائه وأطرافه ، في حين أنه كان يعاملها على أنها أشياء غريبة عليه .

وأشد مايكون الطفل احتياجا إلى أمه في هذه المرحلة لأنه يولد ضعيفا لاحول له ولا قوة ، بخلاف مايكون ذلك عند أطفال الحيوانات فانها تكون أكثر تماسكا وأكثر قوة واعتمادا على نفسها ولعل هذه الظاهرة دفعت الكثيرين إلى الاعتقاد بأن الحيوان يعيش بمجرد دوافعه الفطرية والغريزية ، وأنه ليس له من التفكير أو مظاهر الحياة الفعلية أى نصيب ، في حين أن ما أثبتته التجارب أن الحيوان لايفترق عن الانسان افتراقا في النوع وانما في الدرجة ؛ فالحيوان له من مظاهر الحياة العقلية أنه يفكر و يدرك ، وله من مظاهر الشعور والوجدان من سرور وألم ؛ وكلما ارتقينا في أنواع الحيوانات وجدناها أكثر وضوحا وتقاربا إلى الانسان .

ومن المظاهر الواضحة في هذه المرحلة ؛ هى تعلم الطفل الكلام والمشى ، وكلما تقدم به النمو؛ ازدادت ثروته الكلامية ؛ وكان أكثر دربة وخبرة في المشى وتكون حركاته عشوائية ، وتتجدد هذه الحركات في الشهر الأول من حياة الطفل ، ولكنها بعد ذلك تأخذ في التمييز وتصبح أكثر تناسقا واتزانا وأكثر مهارة في نفس الوقت ، مثل القبض على الأشياء بيديه ثم الوقوف والمشى والجرى والرقص على الأنغام والإيقاع الصوتي .

وفي نموه اللغوى نسمعه في الأشهر الأولى يردد أصواتا غريبة ، غالبا ماتكون صراخا غير واضح ، ولكنها ماتفتأ أن تتميز وتصبح قريبة جدا من الأصوات المتميزة مثل (غ ــ آ ــ د) ثم تتميز الأصوات المحددة التي تتألف منها الحروف والكلمات والجمل .

وفي هذه المرحلة يظهر أول استعداد طبيعي للتغذية الصلبة وهو الأسنان وبذلك يأخذ في الاعتماد على تغذيته بنفسه إلى أن يفطم في هذه المرحلة أوفي نهايتها غالبا ؛ كما يزداد ميل الطفل في السنة الثانية إلى جذب الانتباه اليه من قبل الغير؛ كما تنشط فيه غريزة حب الاستطلاع لكى يتعرف على الأشياء المحيطة به ؛ كما أن حواسه تكون أشد تمييزا من ذي قبل ؛ وفي نهاية هذه السنة تظهر قوة إرادة الطفل فيتشبث بالأشياء و يعاند من أجلها كل العناد . وفي هذه الأثناء أيضا تتكون عنده عواطفه ، وأول هذه العواطف هى عاطفة حب الأم وعاطفته نحو أبيه فتراه يهش و يبتسم عند لقيا أمه و يسر لقربها منه .

وعادة تنمو عواطفه نحو المخلوقات الحية وكذلك نحو الأشياء المتحركة ، ولذلك نشاهده وهو يلاعب دميته على أنها أشياء حية ذات روح فيضجعها و يلاطفها ويحاول أن ينطق بدلا منها ، أو أن يستنطقها وتكون هذه أكثر وضوحا في المرحلة التي تلي هذه المرحلة .

المرحلة الثانية

« الطفولة المبكرة من بداية العام الثالث حتى نهاية العام الخامس » .

وفي هذه المرحلة تنمو عواطف الطفل أكثر وتنشط وخاصة عاطفته نحو أمه ، ولو أنه يأخذ في الاعتماد على نفسه والاعتداد بشخصيته و يضاف إلى ذلك نموه العقلي الذي يعتبر سريعا نسبيا ونرى هذا في قدرته على حفظ الكلمات واستعمالها في جمل مفيدة تؤدي إلى معان تترجم رغباته الشخصية ؛ وكذلك حب استطلاعه الشديد فيما تحتويه الأشياء ؛ فهو يفكك اللعبة لكي يتعرف على ما بداخلها و يقذف بالأواني الزجاجية فيحطمها و يشعر بلذة عظيمة لأنه استطاع أن يحدث شيئا ذا أهمية ؛ و يظل إدراكه في هذه الأثناء للمعنويات كالجنة والنار والحلال والحرام محدودا ، يكثر من توجيه الأسئلة ، و يكون في هذه المرحلة نشيط الحركة يتدفق حيوية ، يلعب و يلهو بعنف وقوة ؛ وقد يعرض نفسه للمهالك و يظهر هذا في تسلقه الأشجار والقذف بنفسه من فوق مرتفع .

ولا يستطيع في بداية هذه المرحلة أن يركز انتباهه لفترة طويلة ، كما لا يكون فيها أيضا قادراً تماماً على حفظ توازنه لقلة خبراته ومرانه . أما في نهاية المرحلة فيكون قد اكتسب قدرة أكبر على حفظ توازنه الحركي .

المرحلة الثالثة

« الطفولة النامية من السادسة وحتى بدء البلوغ » .

وفي هذه المرحلة ينضج الطفل عقليا و يصبح شغوفا مكبا على الدرس والتحصيل ، وفي سنته السادسة يذهب إلى المدرسة و يصبح كامل النمو الحركي والفطمي فيقبض على القلم بأصبعيه ؛ وإلى جانب هذا يصبح قوي الإدراك والفهم للمعاني السامية وخاصة الإجتماعية منها .

كذلك نراه ميّالاً إلى اللعب الوهمي غير المنظم فهو وقرناؤه يجتمعون و يكونون لأنفسهم جمعية من هذه الجمعيات التي تعيش في مجتمعهم أو أنهم يقلدون نظام مدرستهم فهذا مدير وذاك أستاذ ؛ إلا أن هذا التقليد لا يتصف بصفة الثبات وسرعان ما يصبح المدير أستاذاً وهكذا دون أي تقدير للمعاني التي تكمن وراء هذه المعاني .

و يكون الطفل جريئاً مخاطراً في كل تصرفاته وذلك إمعاناً في كسب الخبرة وزيادة المعرفة ، وهذا هو الذي يدفعه إلى النشاط العلمي المتدفق .

وفي هذه المرحلة قلما نجده مهتما بمظهر هندامه وربما عاد بتصرفاته إلى التصرفات الطبيعية التي عاش عليها الإنسان الأول ؛ كما تظهر عنده نزعة حب التملك وجمع الأشياء التي لا قيمة لها مثل الشرائح الزجاجية والقواقع وجمع الطوابع ويمكن أن ننمي فيه هذه الهواية بأن نوجهه إلى جمع الأشياء القيمة .

ويميل غالباً الطفل في هذه المرحلة إلى قراءة الكتب وخاصة التي تحكي قصص الحيوانات في الغاب ؛ كما يعشق الصفات البطولية و يتحمس مع أبطالها ؛ كما أنه يتصنت بإمعان و يستطيع أن يركز انتباهه لفترة طويلة في سبيل الاستماع إلى القصص الخرافية التي تحكي بطولات نادرة

وخوارق لم توجد في الطبيعة ؛ كما يقبل أى شيء على علاته دون أن يناقش فيه ؛ كأنما يأخذه أمرا مسلما به ؛ وتنشط قابليته للتعود وذلك امتدادا للمرحلة السابقة ؛ فاذا ماتعود على الصلاة في هذه السن ؛ فانه يظل يلازمها مدى حياته ولذلك قال النبي صلى الله عليه وسلم «مروا أبناءكم بالصلاة لسبع ..»

مراجع في مجال الدراسة

1- Kevin, M. — Environment As Threshold Variable - The Journal of EducationalResearch, V. 69, N. 2, pp. 66-69; 1975.

2- Jane Hauser Hayet — Child Psychology: In American Education, Vol. 14, No. 1, pp. 27-32; 1975.

3- The World Organization For Early Childhood Education; In Educational Documentation and Information Bulletin of The IBE; Vol. 48, N. 192, pp. 9-16; 1947.



مرحلتا : البلوغ والمراهقة

يختلف بدء البلوغ من منطقة لأخرى؛ و يكون على العموم مبكرا في البلاد الحارة كالمناطق الاستوائية ومتأخرا في المناطق الباردة؛ ففي المناطق الحارة يبدأ من سن الثانية عشرة عند الفتيان وقبل ذلك عند الفتيات عادة حسب التكوين الطبيعي؛ أما في المناطق الباردة فيتأخر عن ذلك.

ونحن عادة نقسم هذه الفترة إلى مرحلتين تكادان تنفصلان انفصالا معنويا إلا أنه من الصعب أن نحدد كلا منهما زمنيا اللهم إلا بالتقريب والملاحظات التي تظهر في السلوك، وتطلق على المرحلة الأولى مرحلة البلوغ وعلى المرحلة الثانية مرحلة المراهقة، وهذه الأخيرة هي أخطر ماتكون في حياة الكائن البشري لأنها تلونه وتشكله بلون وشكل خاص به تميزه عن غيره من الفتيان والفتيات ولا نعدو الحقيقة إن قلنا: إن هذه المرحلة بمثابة ميلاد جديد للانسان بعد ميلاده الأول وهو انفصاله عن أمه.

ومرحلة البلوغ مرحلة تمهيدية فاصلة مابين مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة وتكون فيها دلائل البلوغ النفسي أبعد عن الظهور بشكل واضح من التغيرات الجسمية؛ إلا أن الأولى تكون أكثر عمقا؛ وفي هذه الأثناء نلاحظ التغير السريع المفاجىء على الطفل من حيث النمو و يبدو هذا في استطالة العظام ونقص الدهن وامتداد القوام، وغالبا مايميل إلى الهزال الشديد و يكون عرضة للأمراض؛ لذلك يجب أن يكون موضع عناية من الناحية الغذائية؛ وتتفتح عينا الطفل في هذه المرحلة على كل مايحيط به فيصبح مرهف الحس؛ شديد التوتر يهتز لوقع الأنغام و يدرك مكنونات الجمال ويحاول أن يكشف عنها الستار.

كما نلاحظ ميله للدراسة والتحصيل والفهم المنطقي الصحيح ونجده لايتقبل كل مايلقى عليه إلا بعد تمحيص وإدراك حقيقي فالمقطوعة الشعرية التي كان يكلف بحفظها أثناء طفولته والتي لم تكن تأخذ من وقته سوى دقائق معدودات؛ أصبحت الآن تتطلب وقتا أكبر من ذي قبل في سبيل حفظها؛ والسبب هو أنه لم يعد يحفظها عن ظهر قلب دون تفهم أو مناقشة فيحاول أن يتعرف على سر الجمال في هذا البيت وأن ينتقد هذه الفقرة و يوجد بديلا لتلك الكلمة؛ لهذا كله نراه بطيء الحفظ نوعا.

وتظهر عليه في هذه المرحلة أيضا علامات الاضطراب الحركي و يرجع ذلك إلى التغيرات الجسمية السريعة التي لا تكون غالبا منتظمة في جميع أجزاء الجسم فقد يأخذ أحد الأطراف في النمو السريع بينما يظل الآخر بطيء النمو؛ ويمكننا علاج هذه الظاهرة بتعويده ممارسة التدريبات

الرياضية .

ومن الصفات المميزة التي نلاحظها على البالغ شدة حيائه وخجله ؛ إذ أنه يكون شديد الملاحظة لنفسه ولتصرفاته حيث إنه يشعر بشعور جديد.وما ذلك إلا شعور الرجولة وخروجه من عالم كان ينظر إليه أنه عالم مثالي وأن أباه رجل معصوم من الخطأ فتتبدل نظرته وتتلون بلون الحقيقة الماثلة ؛ فما هذا العالم إلا عالم مادي تتصارع فيه البيئات ويخطىء فيه الآباء .

ولا يقتصر النمو في هذه المرحلة على الجسم ؛ بل يكون ذلك تدريجيا في الميول والعمليات العقلية من ذكاء وتصور وتفكير وتخيل ؛ وليس المقصود بهذا النمو أنه مفاجىء إلا أنه امتداد أعمق بكثير من مرحلة الطفولة ؛ ولذا يجب على المربين وعلى الآباء أن يوجهوا أبناءهم في هذه المرحلة ؛ فهي خير مرحلة تتقبل التوجيه بالحكمة واللين .

وكما أشرنا آنفا ؛ أن مرحلة المراهقة لا تنفصل عن سابقتيها إلا حسب تقسيمنا المعنوي ؛ لذلك فان هذه المرحلة تعتبر متممة للأولى متداخلة فيها يصعب التمييز فيما بينهما اللهم إلا في بعض نواح مختلفة .

وتعتبر هذه المرحلة الأخيرة أهم المراحل في حياة الكائن البشري التي نستطيع أن نغرس فيها الروح الدينية العميقة لأن المراهق يكون شديد الحماس للمبدأ الذي يعتنقه عن يقين وصدق ، وسيظل يدافع عنه بقوة تتفجر من أعماقه .

وتصطبغ شخصية المراهق بلون التعامل الذي يتلقاه في المهد وتتضح في تصرفاته ومقوماته الخلقية والعائلية وتراثه الاجتماعي إلى حد بعيد .

وتعتبر المراهقة مرحلة ميلاد جديد للانسان ؛ لذلك نراه يستقل برأيه و يأخذ في الاعتماد على نفسه ؛ وكثيرا ماتقع المشاكل بين الآباء والأبناء بسبب تصرف المراهقين الذي يعتبره الآباء أنه تصرف شاذ وليت الآباء يعلمون أن المراهقة أزمة في حياة الفرد وأنها تتطلب منهم كثيرا من العطف والرعاية وأنهم إنما يعدون جيلا يخلفهم في الحياة من بعدهم وأن هذا الجيل إنما هو امتداد لظلهم من بعدهم يحمل على عاتقه أعباء جيل آخر .

وفي النهاية ؛ فانه يمكننا أن نقرر أن أهم ماتتميز به هذه المرحلة من خصائص في التغير في الأمزجة والانفعالات والشرود إلى عالم الخيال إذا ما اصطدم بواقع أليم فيشيد المراهق قصورا على الرمال هي في حقيقتها آمال منبعثة من نفسه ، وتعتبر تنفيسا للكبت الذي يعانيه إلا أن الاسراف فيه غير محمود لأنه يلون النظرة إلى الحياة بلون الخيال الذي يستحيل تنفيذه وإيجاده في عالم الواقع .



مراجع في مجال الدراسة

1- Adolescence and the Secondary School - In Educational Documentation and Information, Vol. 47, No. 187, 1973; pp. 21-32.

2- Collin Harding — An Educational Counselling Seminar For Adults; In Adult Education, Vol. So, N.S., 1978; pp. 302-308.

3- Laveta Anderson and Others — Cognitive Growth During A Professional Education - The Journal of Educational Research, V. 69, 1975; pp. 61-63.



الباب الثاني

مشكلات الطفولة

مشكلات الطفولة

تمهيد :

تستهدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على بعض مشكلات الطفولة ونوعياتها وسبل علاجها عن طريق تقديم الخدمات التوجيهية الملائمة لمواجهتها والحد منها ، ضمانا لحسن تكيف الطفل مع من حوله وما حوله ؛ وفي هذه الحدود ؛ نستعرض هذه المشكلات على النحو التالي :—

(١) مشكلة التبول اللاإرادي

قبل أن نناقش هذه المشكلة تفصيلا ؛ يجب أن نحصر اهتمامنا في عاملين : كلاهما أو أحدهما لابد وأن يكون السبب في ظهور هذه المشكلة ؛ هذان العاملان هما : العامل العضوي والعامل النفسي و يرجع البعض العامل العضوي كسبب منفرد دون أى تدخل للعامل النفسي ، ولكن التجارب العديدة أثبتت خطأ هذا الرأى ؛ فالعاملان قد يتداخلان و يصبح كلاهما السبب وراء المشكلة ، أو قد لايكون هناك أكثر من عامل واحد .

وعلى أى الأحوال فان أول خطوة لابد وأن نبدأ بها تجاه التبول اللا إرادي سواء أكان أثناء اليقظة أم أثناء النوم ، هى الفحص الطبي الدقيق على الطفل ؛ فاذا ماثبت عدم وجود سبب عضوي أوجسمي ؛ تحققت لدينا فعالية العامل النفسي .

ومشكلة التبول اللاإرادي ينحسر معناها عن سنى المهد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية إذ أن الطفل في هذه المرحلة غير قادر طبيعيا على ضبط الجهاز البولي كأن يتحكم في إفراغ المثانة عند أزمنة محددة من قبل الأم أو المشرفين على التر بية ؛ بل و ينحسر هذا المعنى أيضا عن السنة الأ ولى من الطفولة المبكرة ؛ والمشاهد عادة ان تكون سن ضبط جهاز الطفل البولي في الثالثة ؛ وهناك أطفال يضبطون قبل هذه السن حتى ان بعضا منهم يستطيع التحكم في مثانته قبل الثانية ، والحقيقة أن هذا الأمر غير محدد الزمن العام كقاعدة و يرجع ذلك إلى اختلاف حجم المثانة وحساسية الجهاز البولي عند الطفل .

وعند بعض الأمهات ظاهرة جديرة بالاهتمام وهى ملاحظتهن لأطفال صديقاتهن الذين لايبللون ملابسهم قبل الثانية أو خلال السنة الأ ولى و يرجعن السبب في ذلك إلى تعو يد الصديقات لأطفالهن على المواعيد ؛ وإذا ما دققنا النظر في الموضوع وجدنا أن الصديقات قد تعودن مع أطفالهن على المواعيد ذاتها بعامل التجر بة والخبرة دون أن يفطنوا إلى ذلك .

وهكذا نجد أن التبول اللاإرادي خلال السنوات الثلاث الأ ولى في حياة الطفل لا يعتبر مشكلة تحتاج إلى علاج ؛ بل إنه ليس مشكلة على الاطلاق حتى سن الخامسة وخاصة إذا ما كان غير متصل الحدوث ، ونلفت النظر أنه قد يحدث بعد ثبوت عادة الضبط في الجهاز البولي إذ تخيب آمال الأم في الطفل إذ يعود إلى سابق حالته فيتعرض ازاء ذلك لأنواع من العقاب الصارم توقعه الأم بحسن نية في الظاهر دون أن تتعمق في أغوار نفسها لتدرك سبب قسوتها على ابنها .

وعلى ضوء هذا كله ؛ علينا أن نحدد أسباب العاملين المؤثرين في التبول اللاإرادي وهما : العامل الجسماني والعامل النفسي ، و بالنسبة للعامل الأ ول فقد يرجع إلى الأسباب الآ تية :ـــ

- فقر الدم وسوء التغذية .
- اضطرابات الجهاز العصبي .
- الالتهابات في المناطق التناسلية .
- ضيق المخارج وديدان الشرج والبلهارسيا والانكلستوما .
- انتشار التركسينات في الجسم .
- وجود حصوات في الكلى والمثانة ومجرى البول .
- التهاب المستقيم .
- وجود البوال الحمضي المركز.
- عدم التحام العمود الفقري في أجزائه السفلى .
- الامساك وسوء الهضم .
- التعب الشديد .
- الاصابة بالبرد .

و بالنسبة للعامل الثاني فقد يكون مرده إلى أساليب التنشئة الخاطئة كالتدليل المفرط والرعاية الزائدة والاضطهاد والتفرقة في المعاملة بين الأ بناء والقسوة والحرمان وغيرها .

(ب) مشكلة الكذب

الكذب عادة مكتسبة ولا يمت إلى الوراثة بصلة ولا ينضوى تحت الطبائع والميول والنزعات التي نقر بتوريثها ؛ فبعض الأمهات قد يعزين كذب أبنائهن إلى سلوك الأب ؛ فتصرخ إحداهن على مسمع من ابنها قائلة : كيف لايكون كاذبا وقد كان أبوه يخدعني في كل أمر و يكتم عني الحقائق ؛ والطفل غالبا ما تنزع نفسه إلى تأصيل الكذب وصبغه بألوان زاهية تجعله قريبا من الحقيقة ؛ إلى جانب أنه يسيء إلى أبيه فيما يتصوره كاذبا ويحقد عليه إذا استشعر مضرة الكذب .

و يدفع الآباء إلى التحمس في تبرير ظاهرة الكذب اعتبارهم أنه فاتحة حياة و بيئة سوف تجنح بالطفل إلى التشرد واقتراف المعاصي وارتكاب الأعمال اللاأخلاقية كالسرقة مثلا التي تقترن في أغلب الحالات بالكذب ، ولكن مسببات الاجرام واضحة فقد يكون دوافعها مردها إلى البيئة وقد تكون

خاضعة لاملاء النزعات الموروثة؛ اما الكذب في حد ذاته كمصاحب لكل هذا فهو منفصل عن حقيقة التوريث، وعلاجه ليس أكثر صعوبة من علاج تلك النزعات الهدامة.

وقبل أن نعالج الكذب في حياة الطفل؛ علينا أن نتعرف على العوامل التي دفعته إلى ذلك ووضع الحلول المناسبة لمواجهتها والحد منها.

أما أنواع الكذب؛ فانها تتشكل بالدوافع و يصطبغ كل نوع منها بدافع من الدوافع؛ وقد قسم سيرل بيرت الكذب إلى أنواع متعددة هى: الكذب الخيالي والالتباسي والادعائي والأناني... وفي رأينا أن هذا التقسيم غير مناسب لأن أنواع الكذب متداخلة مترابطة متشابكة باستثناء نوعين هما: الكذب الخيالي والالتباسي؛ فهذان النوعان يمكن أن نطلق عليهما الكذب البرىء الذي ينشأ من عدم مقدرة الطفل على تمييز الحقيقة من الخيال فتتلاعب مظاهرهما في نفسه فينسج حولهما الأخيلة ناشدا الحقيقة بمعناها الأكبر.

كما أنهما قد يدلان على ذكاء مفرط وحدة خيال و بذلك يجب ألا نكون عائقا في أفق خيال الطفل فنحد من نشاطه ونثبط من عزمه الخلاق وتوضح الواقعة التالية هذه الحقيقة «قالت لى ابنة أخي (٤ سنوات) بعد أن عادت من حديقة الحيوان في الرياض: لقد شاهدت الفيل ما أكبره! وكان معي سمير زميلي الذي يحمل في يده شنطة الكتب ومد الفيل زلومته ونفخ على الشنطة وطيرها بعيدا...»

هذه الواقعة بطبيعة الحال ليس لها أساس من الصحة ولكنها تدل في نفس الوقت على خيال نشط إذ أنها قرنت ضخامة حجم الفيل بقوة (نفسه) الذي استطاع بنفخة واحدة دفع الحقيبة من يد الطفل وإبعادها، وهكذا نرى أن مثل هذا الضرب من الكذب لا يستحق العقاب، وانما علينا أن نسمو بروح الطفل إلى عالم الحقيقة وأن نشعره أن مايسرده من نسج الخيال وأننا نتقبل منه مثل هذا على الأساس نفسه.

وهنا يحضرني المثال التالي: ــ كانت هناك بنت صغيرة اعتادت أن تجلس إلى والديها وتقص عليهما حكايات عجيبة وتدعي بأنها حقيقة وكانت تسترسل في حديثها استرسالا مشوقا وجذابا يملك تفكير المستمعين وانتباههم. فأخذها والدها إلى إحدى العيادات النفسية الشهيرة في لندن لمعالجتها من هذا النوع من الكذب؛ ولما درس الاخصائى النفسي حالتها وجد أنها على قدر عظيم من الذكاء وأنها رائعة الخيال؛ طلقة اللسان فأشار على والديها بأن يفسحا لها مجال التأليف والتمثيل، و بعد مدة قصيرة نبغت في التمثيل والأدب نبوغا ظاهرا فألفت عددا من الروايات، وقامت باخراجها على مسرح المدرسة، وكان هذا فاتحة لمستقبل باهر لها، وحالات مثل هذه لا يقتصر ظهورها على الأطفال؛ بل يشمل المراهقين أيضا؛ وإذا استطاع الأ بوان أن يتأكدا من وجود هذا النوع من الخيال فعلاجه هو التوجيه والحث على المطالعة وقراءة كتب الأدب القصصية والتمثيلية والروائية وغيرها، ودفعهم إلى مشاهدة مناظر معينة ذات تأثير عميق في النفس بحيث تشيع فيها الاحساس بالجمال.

(ج) مشكلة السرقة

تعني السرقة الاستيلاء على حقوق الغير بطريقة غير شريفة ويختلف جزاء السرقة باختلاف الشرائع المنزلة والقوانين الوضعية التى تسود كيان المجتمعات عامة.

وعقاب السارق في الشريعة الاسلامية قطع يده ولا يكاد يتعدى جزاؤها في القوانين الأخرى السجن لبضعة أشهر؛ و بذلك سرت عدوى هذه المشكلة في تلك المجتمعات وظل المجتمع الاسلامي أكثر أمنا.

والواقع أن نظرة المجتمعات إلى هذه المشكلة تكاد تكون واحدة، ففي أى مجتمع من المجتمعات لا تلمس أبدا مظاهر الرفق والحنان على السارق بل نجد أنه يقوم بانزال العقاب الصارم به إذ أن السرقة عمل يتصل اتصالا وثيقا بكيان المجتمع؛ فهى مشكلة ذات ضرر مشترك لا تقتصر نتائجها السيئة على فرد معين؛ بل تتعداه إلى أطراف أخرى: كالأمن العام للمجتمع وملكيات الأفراد الخاصة والقواعد القانونية.

وهكذا فان السرقة مشكلة اجتماعية خطرة تصدى لها المصلحون و بحث علماء النفس فيها بحثا مستفيضا وأوجدت القواعد القانونية المنزلة وغير المنزلة جزاء رادعا لها، وهى كمشكلة اجتماعية لايهمنا في علم النفس إلا معرفة دوافعها الخفية والوقوف على حقيقتها الجذرية، ونحن الآن نقف على تربية أطفالنا ونقوم بتأديبهم حسب نظم وقواعد المجتمع الذي نعيش فيه؛ ولكن بعض تصرفات تربيتنا تدفع الطفل إلى ارتكاب هذا الجرم في محيط الأسرة ثم يألفه فيخرج به إلى الحياة العامة وتحدث المأساة.

ونحن هنا نفرضمنا أن السرقة ليست ميلا طبيعيا أو وراثيا، وانما هى عمل مكتسب وإن كان لها في نفس الوقت أساس طبيعي أوغريزي مركب في النفس ونقصد به الميل إلى التملك والاستمتاع بالقوة.

و يهمنا في دراستنا هذه التعرف على دوافع السرقة عند الأطفال؛ ولاشك أن الأطفال الذين يجدون مجالا في نطاق الأسرة للسرقة؛ فانهم يحملون في نفوسهم بذور الشر والجريمة فتكبر معهم وتلازمهم حتى حياة المجتمع وتقودهم إلى مصير مؤلم.

والحقيقة ان الطفل في أول سنى حياته لايكاد يملك القدرة على التفرقة بين ممتلكاته الشخصية وممتلكات غيره؛ إذ أنه يرى ملكية مافي المنزل ملكية شائعة للجميع الحق في استعمالها؛ ولذلك فهو لايدرك مبدئيا معنى الملكية الشخصية، إذ أن الأمور تختلط في مفهومه ونراه يبدى الشيء الكثير من الدهشة والاعجاب إذا ماخص أحد أفراد الأسرة نفسه بشيء دون غيره، ونراه أيضا يحاول مشاركة هذا الفرد حقه، ويمكن اعتبار هذه النقطة نقطة البدء لافهام الطفل هذه الملكية المشاعة و بالتالي الملكية الخاصة، أى أننا نقوم بتدريبه عليها.

وإذا كان الطفل يردع أو يمنع من استعمال أشياء كثيرة في المنزل خاصة بأبيه أو بأمه فانه لايدرك علة المنع وسبب التحريم، وإنما يدرك بعمق مغبة العبث بهذه الأشياء بعد تجربة سابقة

بطبيعة الحال فيقترن في مفهومه أن وراء الاستيلاء عليها عقابا يوقع عليه فتنحصر نظرته عليه أى على العقاب وحده؛ لذلك يجب أن نشدد العقاب على الطفل ولا يجدي أبدا إفهامه المعاني التي تتضمنها حقوق الملكية.

وهناك أيضا ميل طبيعي في الطفل يزين له العبث بالأشياء أو اختلاسها بتحريض ما أو بدافع الاغراء؛ والطفل الذي يرتكب هذه الأعمال إن لم يوجه توجيها تربويا ونفسيا واضحا؛ فانه قد يستشعر لذة نفسية عميقة ولكنها مؤقتة.

ولقد حكى لى أحد الأصدقاء قصة ثرى واسع الثراء من الانجليز دخل محلا تجاريا لشراء بعض مايحتاج اليه لفت نظره زند (ولاعة)؛ فامتدت يده إليه خلسة ثم دسه في جيبه ولكن عاملا من عمال المتجر رآه فقبض عليه وحوكم بتهمة السرقة.

ولقد لفتت هذه الظاهرة نظر علماء النفس؛ فانصرفوا إلى تعقب سيرة المليونير و وصلوا إلى وجهة اعتبرت آنذاك هامة بالنسبة للبحث، وهى أن أحد أجداده كان سارقا شهيرا و بذلك فقد ورثها الحفيد عن الجد وصدق عليه الحديث «العرق دساس».

وفي تصورنا أن هذه الواقعة يجانبها الخطأ كثيرا لأنها تقرر أن السرقة تورث والحقيقة غير ذلك وإذا كان لها أساس طبيعي في النفس وهو النزعة التملكية اللاشعورية التي سلبت هذا الثرى إرادته الشعورية ودفعته إلى ارتكاب فعل لا توجد مسوغات ارتكابه فهو في استطاعته شراء أكثر من زند أو غيره.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا يقدم صبى ما على السرقة بعد ادراكه معناها الحقيقي وعقابه عليها؟

الحقيقة أن هناك أسبابا عدة منها الغيرة من الأشقاء والحقد والانتقام ومحاولة تغطية الشعور بالنقص وغيرها.

(د) مشكلة الغيرة

الغيرة انفعال مرير مؤلم يحطم معنوية الصغير و يدفعه إلى ارتكاب حماقات قد يعاقب عليها عقابا قاسيا ذلك أن مفهوم التربية الشائعة العقاب الصارم خير علاج لكى نجنب الطفل مواقع الزلل في المستقبل.

والحقيقة أن الغيرة قد يكون مردها إلى الأنانية؛ فالصغير في عهد طفولته الأولى ليس مؤثرا غيره على نفسه ولكنه دائم اللجوء إلى تحقيق رغائبه الخاصة ولو كان هذا على حساب من كان؛ نراه يخص نفسه دائما بكل ما يريد؛ بل وبما يريد غيره و يستأثر هو به دونه و ينشأ عندئذ الصراع.

ولعل هذه الظاهرة تشغل بال كثير من الآباء لذلك نرى بعضهم يلصق صفة البخل بابنه منذ سن مبكرة بسبب أنه لا يشارك غيره من الأطفال لعبه أو حلواه؛ والواقع أن الطفل في مثل هذه المرحلة لا يدرك معنى البخل ولكنه يتجاوب مع أنانيته، فاذا قمنا بردعه وعقابه عليها بشدة تحصن عليها وظل

يؤدي ذلك إلى أن يصبح في مقتبل عمره بخيلا حريصا على المال لاينفق منه لوجه الخير بل قد يتعدى الأمر إلى نفسه؛ وكثير هم أولئك الذين يتصفون بهذه الظاهرة ومن المجدي حقيقة أن نتفهم هذه الأنانية فنلبي لها مطالب لاتخرج عن المألوف ونربي الطفل على المحرم عليه منها لا بالقسوة والشدة بل بروح تربوية حكيمة، وليست هذه مهمة صعبة لا يمكن تنفيذها؛ إن الأب حينما يقف أمامه طفله الذي يتسم بطابع البساطة في التفكير قادر على إفهامه أن حماقته التي ارتكبها يجدر به ألا يعود إليها لأنها تسيء إلى تقديره له وإلى نظرته إليه؛ إلى جانب هذا نود ألا يغيب عن أذهاننا أن سلب بعض حق الطفل أو كله يدفعه إلى استعمال العنف لاسترداد ماسلب منه قهرا؛ وإذا كان هو لا يقوى على تنفيذه فانه يشعر بالنقص فيحقد و يتحفز للانتقام في أي لحظة مواتية بطريقة لاشعورية.

وغيرة الطفل من أخيه ظاهرة عامة بين جميع الصغار وخاصة إذا مامر الطفل بنفس التجربة وانتصر في ميدانها كأن يولد له أخ فينعم بعناية أبويه زمنا ثم يتوفى، و واجبنا يتوقف على التمهيد لمثل هذه الحالات؛ فلاشك أن الطفل يلحظ بعينيه التغير الذي يطرأ تدريجيا على بطن أمه، فاذا ما استوضح أبويه عن ذلك فمن المفضل مصارحته بأن يقولا له مثلا: إن أخا لك صغيرا جدا يعيش هنا ليستكمل نموه ثم يخرج إلينا فيكون لك أنيسا ورفيقا يحبك وتحبه وتعطف عليه وترعاه لأنه أصغر منك وأنت الآن لابد وأنك تحب من يشاركك وحدتك وسوف يكون هو ذلك الأنيس والشريك المؤدب.

وقد لاحظت حالة أساء فيها الأبوان التصرف حيال ابنهما فقد كانا يعدانه بالاهمال إذا ماقدم القادم الجديد؛ لذا كنت أرى الطفل يرتمي في أحضان أمه باندفاع ملحوظ يظهر نوايا الطفل السيئة من وراء عمله هذا؛ وفي نفس الوقت فقد كان يؤذي أمه بطريقة لاشعورية ــ ينتقم منها ومن الجنين؛ ومما يزيد الأمر تعقيدا أن الأم لم تكن تعفي طفلها من العقاب، بل كانت بدافع الألم والأمومة تصب جام غضبها عليه.

ومن أسوأ أمراض الغيرة ماكان خفيا أو متخفيا؛ فقد يشده الأب لتلطف الكبير بالصغير ومحبته له: وفي الواقع أن مايقوم به الكبير ليس إلا ستارا تتقنع به الغيرة ليحظى بالرضا من أبويه وتحبيب نفسه لهما: إذ أنه وجد في ذلك وسيلة يبلغ بها غاية مكينة؛ تلك هي اتجاه الأنظار إليه وجذب الانتباه له.

وأثناء تقديمي هذه الدراسة؛ قمت بالتجربة التالية: ــ

«طفلة في الرابعة؛ ذكية نشيطة؛ لها ذاكرة جيدة؛ تذهب إلى الروضة كل يوم وتعي بذاكرة عجيبة كل الأناشيد والقصائد وتسردها عليَّ دون تلعثم في أداء سليم وتعبير صادق واضح، لها أخت في عامها الأول؛ مرحة جدا وأكثر جمالا من شقيقتها؛ وضعت الصغيرة على حجرى وأخذت ألاغيها وأضاحكها وهى مسرورة بذلك كل السرور؛ كانت الكبرى تنظر إلينا بطرف خفي ثم قامت وطلبت منى أن أستمع إلى أناشيدها فرفضت وانصرفت إلى الصغيرة مرة ثانية؛ فعادت تتقرب إلينا مطالبة المشاركة في اللعب فرفضت ذلك أيضا؛ تركتنا وعادت بمشط وظلت تمشط شعري ولكننى لم

ألق إليها اهتماما يذكر ولم أزل أداعب الصغيرة؛ أخيرا ابتعدت و بدت على محياها انفعالات الغيرة؛ ثم بعد لحظة انخرطت في بكاء مرير...»

ولاشك أن هذه التجربة كانت قاسية جدا على نفس طفلة لها أحاسيس متفتحة إلا انها على أى الأحوال تجربة يمكن إصلاح مافسد بسببها وذلك في ضوء التوجيهات التربوية التالية الموجهة للأبوين:ـ

١ ـ يجب عدم الاسراف في منح الامتيازات للطفل؛ إذ أنه من المتعذر انقاصها في المستقبل وإذا ماتعمدنا ذلك نتج عنه الشعور بالنقص والشعور بالغيرة.

٢ ـ من المستحسن تنظيم الحمل بألا يكون مبكرا يحرم الطفل من فرصة النمو، وكذلك يجب ألا يكون متأخرا بحيث يمنح الطفل امتيازات كثيرة.

٣ ـ إذا سأل الطفل عن التغير الظاهري على بطن الأم؛ وجب علينا مصارحته حسب ما أوضحنا.

٤ ـ يجب على الأم أن توزع أوقاتها بالعدل بين أطفالها وأن ترعى الصغير بقدر مايحتاج إليه ولا تبالغ في ذلك.

٥ ـ إن معاملة البنت معاملة أقل من الولد؛ تولد الغرور في نفس الطفل وتذل نفسية الطفلة.

٦ ـ المبالغة في العناية بالطفل المريض؛ تدفعه إلى تمني المرض لنفسه لينعم بحب وعطف أبويه لأطول مدة ممكنة.

٧ ـ إذا كانت الأم تنام مع ابنها؛ فعليها أن تتخلص من هذه العادة عند فترة مبكرة وخاصة إذا كانت تنتظر ولادة جديدة.

٨ ـ الطفل يغار من أبيه على أمه وكذلك العكس وهذه ظاهرة بيولوجية، نعالجها بحكمة و روية ولكي نتجنب مسببات الغيرة من الخير أن تكون للطفل حجرة خاصة به لنومه.

٩ ـ يجب أن نعلم الطفل كيف يعمل في سبيل المجموع ونحبب إليه الرغبة في ذلك.

١٠ ـ الغيرة بين السنة الأولى والخامسة انفعال سوى شائع.

١١ ـ من المظاهر الجسمانية للغيرة نقص الوزن والصداع والتعب.

١٢ ـ أقسى أنواع الغيرة ماكان ناتجا عن شعور بالنقص لايمكن علاجه كالاختلاف في المواهب العقلية والجسمانية؛ لذلك يجب أن نتجنب المقارنات الصريحة.

١٣ ـ الغيرة والشعور بالنقص حلقة متصلة الأجزاء يؤثر كل جزء منها في الآخر.

(هـ) مشكلة النسيان

النسيان آفة الأحداث والذكريات وخاصة ماكان منها غير سار أو مؤلم وهى ظاهرة تسير في ركب الحياة وعلى مداها عند الانسان والحيوان الراقي؛ والانسان ينسى معظم الأحداث التى مرت به منذ طفولته ولايكاد يذكر منها إلا ماكان بعد الثالثة أو الرابعة من العمر؛ وحتى بعد هذه السن فانه لايعود يذكر إلا ماكان من الأحداث التي ارتبطت بنواح تستدعي التذكر أو أنها حدثت على خلاف وجه العادة إذا قيست بقرائنها المألوفة.

و يدخل النسيان ضمن الحيل العقلية اللاشعورية التي يلجأ إليها البعض لإبعاد الذكريات المؤلمة عن مجرى الشعور. ومن هذه الحيل مانتعارف عليها باسم الإسقاط والتعويض والتبرير والتقمص إلى غير ذلك؛ وكلها جميعا تعمـــل على توافـــق الشخصيـــة. ونلاحظ عادة أن الأطفال المتأخرين في النواحي الدراسية يزداد نشاطهم في المجالات الرياضية أو في شتى ميادين البروز والظهور وهذا في الحقيقة نوع من أنواع التعويض.

ويحدث النسيان في مرحلة الطفولة نتيجة لعاملين: الأول عامل القمع، والثاني عامل الكبت ويختلف القمع عن الكبت في أن الأول نتعمد فيه إنزال ستار النسيان على نوع من الحوادث؛ فإذا ماظهرت الذكرى المؤلمة في مجال الشعور؛ فاننا نحاول أن نتخلص منها بأى طريقة كانت.

و يقسم علماء النفس النسيان عادة إلى نوعين؛ الأول هو الذي يحدث نتيجة للترك، وهو نسيان عادي مألوف ينتج عن ضعف خبرات الطفل بسبب كثرة اهتماماته التي يمارسها في حياته اليومية؛ أما النوع الثاني فهو الذي يحدث نتيجة للكبت أو القمع اللذين قد يتعرض لهما الطفل من أبو يه أو من أحد معلميه.

وربما السؤال الذي يطرح نفسه في دراستنا هذه هو:ــ هل للنسيان صلة بذكاء الطفل؟ وفي رأينا أنه ليس له تلك الصلة الوثيقة التي تربط الوعى بالذكاء ولو أن كلتا العمليتين شيء واحد يعبر الوعى فيهما عن الجانب الايجابي والنسيان عن الجانب السلبي؛ أما صلة الوعى بالذكاء فهى أقوى وأوثق من صلة النسيان به، وعلى سبيل المثال فان الشيخ الرئيس ابن سينا كان يقرأ الكتاب مرة واحدة و يعيه وعيا تاما، حتى أنه لايحتاج أبدا إلى الرجوع اليه مرة ثانية ومع ذلك فقد كان ينسى أحيانا حتى أنه كان يلجأ إلى النوم لتثبيت معلوماته في الذاكرة خشية النسيان؛ ولذلك فإننا ننصح الأطفال بالحفظ قبل النوم مع مراعاة العوامل الأخرى.

وقد أجرى أحد علماء النفس تجارب عديدة على ظاهرة النسيان وجعل مجال التجارب في دائرة النشاط؛ فاذا ما استكمل التعليم انغلقت دائرة النشاط وأصبح كل مافيها نهبا للنسيان وهذه حقيقة تنطبق على الأطفال والمراهقين.



مراجع في مجال الدراسة

1- David Purpel and Kavin Ryan — Moral Education In The Education Digest, Vol. 41; No. 3, 1975; pp. 22-25.

2- Educational Guidance: In Educational Documentation and Information, Bulletin of the IBE, V. 4, No. 180, 1971; pp. 12-30.

3- Barton, D. — What Teachers Need to Know About Child Abuse and Neglect: The Education Digest, Vol 41, N. 7, 1976; pp. 19-32.

4- Passquale, J. — An Analysis of Selected Behavioral Characteristics of Disadvantaged Students - The Journal of Educational Research, V. 68, N. 5,; pp. 178-181.

ه ــ القوصي ، أسس الصحة النفسية ، ص ٣٦٤ .



الباب الثالث

الدوافع الفطرية والمكتسبة والذكاء

الدوافع الفطرية والمكتسبة والذكاء

تمهيد :

الدوافع محركات للسلوك تشير إلى العلاقة الدينامية بين الكائن الحى و بيئته ؛ و وظيفة الدوافع ثلاثية الأبعاد ؛ فهى تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطا معينا ؛ وهى تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين و يهمل المواقف الأخرى وأنها توجه السلوك وجهة معينة .

والدوافع قد تكون فطرية ، وقد تكون مكتسبة ؛ ومن أمثلة الأولى دوافع الجوع والعطش والجنس والأمومة ومن أمثلة الثانية حب التملك ؛ السيطرة ؛ العاطفة ؛ المشاركة الوجدانية .

والحقيقة أن عملية التنشئة التربوية لا تكون مثمرة إلا إذا هدفت إلى غرض معين ؛ ولذلك تعد الدوافع الموجهة من أهم عناصرها إن لم تكن أهمها على الاطلاق ومن ثم تصدق عبارة جون ديوى حين يقول :

« يجب أن نعنى عناية خاصة بالظروف التي تعطي كل خبرة من خبرات الطفل معنى حينما تكون الخبرات التي يتعلمها داخلة في حياته وحينما تحقق أغراضه الحالية وتساعده على التكيف الصحيح في مستقبل أيامه ؛ وحينما تعينه على مواجهة مشكلاته وأخيرا حينما ينتهي به الأمر إلى تحقيق علاقاته الاجتماعية مع العالم الخارجي » .

وفي هذه الحدود ، كانت دواعي ومبررات اختيار هذا الموضوع للدراسة وذلك على النحو التالي :

(أ) الغريزة

ماهى الغريزة ؟ هناك قصة عربية قديمة كنا نطالعها إبان مرحلة الدراسة الابتدائية وهى أن سيدة عربية عزلت ذئبا وليدا وقامت على تربيته حتى كبر واشتد ساعده ؛ فما كان منه إلا أن عقر شاة فقالت قصيدة ترثي فيها شاتها وتبكي حظها وتعاتب ذئبها ؛ والذي يهمنا هو العجز من أحد الأبيات في القصيدة « فمن أنبأك أن أباك ذئب » .

ومغزى هذا أن الذئب سلك سلوك آبائه و بني جنسه دون أن يراهم . ولقد لاحظ دارون مثل هذا السلوك في نوع ما من الذئاب ؛ فقد لاحظ وهى لا تزال جراء صغيرة معدومة المران والتجربة ؛ انها تقف بمجرد أن تشم ريح فريستها لا حراك بها كأنها انقلبت تمثالا حجريا ومن ثم تمعن في الزحف إلى الأمام بمشية خاصة ومنهج معين .

وكذلك لو ضربنا مثلا قريبا منا ؛ عندما نرى قطة وكلبا نلاحظ على الأولى معالم الخوف ونجدها تجد في الهرب منه ؛ بينما الآخر يتحفز و يكشر عن أسنانه ؛ ونفس هذه الحالة الأخيرة

نشاهدها عند القطة حين رؤية الفارة؛ فالأخيرة تفر جادة في النجاة والأولى تبذل قصارى جهدها للحاق بها وإحداهما تظفر بالنجاح أخيرا.

إن مثل هذا السلوك الذي سلكه الكلب والقطة والفارة نسميه «سلوكا غريزيا أوفطريا» ذلك لأن صاحبه فطر عليه دون تعلم سابق ثم ان هذا السلوك عام في الأفراد جميعا وانه ثابت من حيث وقت ظهوره؛ و يتأتى هذا السلوك بواسطة تنبيه المؤثرات الحسية التي تستثير الاستعدادات العقلية والعصبية لمواجهة فعل غريزي بنوعه و يظهر مع هذه الاستعدادات مظاهر الشعور من إدراك و وجدان ونزوع وكذلك مظاهر انفعالات خاصة كالغضب والسرور والافتراس والهرب.

وقد أجريت تجارب عدة لاثبات فطرية هذا الدافع السلوكي فكانت كلها تبرهن بالدليل العلمي أن هذه الأفعال الفطرية تظهر في سلوك الحيوان والانسان تلقائيا دون سابق خبرة أوتجربة.

ومن هذه التجارب؛ تجربة فابر في منتصف القرن الماضي على نوع من الزنابير يسمى الزنبار الوحيد وقد راقبه بعد خروجه مباشرة من طور العذراء فوجده قبل أن يضع بيضه يحفر لنفسه جحرا لتعيش فيه يرقاته ثم يبحث عن نوع من الديدان هو العنكبوت فيلسع الدودة بحماقة في مراكزها العصبية فيشل حركتها ثم يضعها في جحره، ويجمع من أمثالها الكثير فيبيض عليها ثم يقفل جحره ويمضي إلى سبيله؛ و بعد أن يفقس البيض تخرج الديدان فتجد لحما طازجا فتعيش عليه إلى أن يكتمل دور نموها وتقوم بنفس الدور التي قامت به أمها من قبل دون أن تكون الأم حاضرة أوبواسطة إرشاد وتعليم.

وهذه تجربة أخرى؛ وقد أجريت على نـوع من الحيوانات الثديية وهوالسنجاب وهوحيوان شبيه بالقط له ذيل كبير، و يعيش في الاشجار في البلاد الباردة من المناطق المعتدلة وأحب شيء إليه هو البندق الذي يجمعه ويحفظه في عشه، و بهذا يجده إذا قلت كمياته في الشجر وإذا أخذناه من صغره وعزلناه عن بقية أفراد جنسه ثم أعطيناه كمية من البندق؛ بحيث يكون قد رأى البندق لأول مرة في حياته؛ فانه يكسر بعضه و يأكله ثم يحفر حفرة ليخبيء فيها ماتبقى.

وعلى هذا الأساس يمكننا أن نقول: إن السلوك الغريزي ماهو إلا تعبير عن التركيب العضوي الموروث وهذا الأخير هو مانسميه بالغريزة وهي استعداد طبيعي موجود لدى الحيوان . و يرى البعض أن الانسان يولد وعقله صفحة بيضاء يمكن للمربي أن ينقش عليها مايشاء وهذا ليس صحيحا فالانسان يولد وتولد معه غرائزه الطبيعية؛ كما أن آخرين يرون أن الغريزة تحكم سلوك الحيوان، وأنه يعيش داخل نطاقها ومن ناحية أخرى فان الانسان قد تخلص من أغلال الغريزة وحل محلها الذكاء؛ ولكن التجارب أثبتت بالنسبة للحيوان أنه غير مكبل كما يتصور البعض بأغلال الغريزة وأن له من الحرية قسطا وفيرا.

ونود أن نشير في دراستنا هذه إلى أن الغريزة لا تتصف بصفة العمى وأن الحيوان مهما كان نوعه من الانحطاط فإنه يفكر في عواقب الغريزة ونوضح ذلك بتجربة أخرى ثقب فيها الباحث القرى من أسفلها قبل أن يودع الزنبار فيه فريسته فلما عاد وجد ما أفسده عليه الانسان؛ رجع فأحضر طينا

وأصلح الثقب، وكان من عادته أن يبني عدة جحور بجانب بعضها. وبعد أن يوزع عليها البيض يقفلها، ولكنه لم يستمر في بناء باقي الحجر أو القرى بل عاد وأصلح الثقب وكرر المجرب هذه العملية مرات، وأخيرا ترك الثقب وبعد أن أتى على باقي الحجرات عاد إلى الثقب فأصلحه وقفله.

أما بالنسبة للانسان فالذكاء لم يحل محل الغريزة، ولكنه يعتبر عاملا مهما في ضبطها وكبح جماحها وتعديل توجيهها ومراقبة عواقبها وما قد تؤدي إليه من منافع أو مهالك.

ولو نظرنا من وجهة أخرى نجد أن الغريزة والذكاء يكمل أحدهما الآخر؛ أي أنه ما أن زادت نسبة أحدهما في مخلوق ما إلا ونقص الآخر نقصانا موازيا للزيادة في الأول؛ ويتضح هذا في سلم التطور فالحيوانات الدنيئة تكتفي بسلوكها الفطري لتحقيق رغائبها في حفظ النوع وحفظ الفرد.

فهي لاتحتاج إلى رعاية لتكمل نموها بل تولد مكتملة النمو لذلك لاتحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء؛ أما إذا ارتفعنا إلى مرتبة أعلى وجدنا أن السلوك الفطري يضعف عن ذي قبل وأن فترة الطفولة تمتد لزمن طويل يكتمل خلالها نمو الحيوان؛ كما أن نسبة ذكائه أعلى وأنفذ لأنه في حاجة إليه، فالطيور تولد ضعيفة نسبيا ولا تقدر على العيش مباشرة؛ بل تحتاج إلى رعاية وعناية؛ وكذلك القطط فان لها فترة طفولة أطول إلى أن تصل إلى مرحلة القردة التي تولد أطفالها شبيهة بالطفل الانسان ولو أنها تركت لشأنها بعد ميلادها لهلكت.

وعلى ضوء هذا كله؛ يمكننا أن نفرق بين الغريزة والذكاء، بأن الأولى إيحاء منبعث من تركيب عضوي موروث يدفع الكائن الحى إلى القيام بعمل فطري إذا ماتوافرت المثيرات الغريزية؛ وأما الذكاء فانه القدرة على تحليل الموقف واستنتاج عواقبه وأنه القدرة على التعلم والقوة الضابطة للسلوك الغريزي.

أما تعريف الغريزة؛ فمن أشهر هذه التعاريف هو تعريف ماكدوجال «بأنها استعداد عصبي نفسي يمر بجميع أفراد النوع الواحد يجعل صاحبه يتنبه إلى مؤثرات من نوع خاص ويدركها إدراكا حسيا ويشعر بانفعال خاص عند إدراكها ويسلك نحوها مسلكا خاصا أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك».

وقد واجه هذا التعريف عدة انتقادات إلا أنه مازال أقرب إلى تصوير الغريزة وما يصاحبها من انفعالات تحدث متلازمة مع الاستثارة التي تنبه الغريزة.

هذا وقد قسم ماكدوجال الغريزة إلى عدة تقسيمات يمكننا إيجازها على النحو التالي :ـــ

١ ـــ غريزة الوالدية وانفعالها الحنو.

٢ ـــ غريزة المقاتلة وانفعالها الغضب.

٣ ـــ غريزة الاستطلاع وانفعالها التعجب.

٤ ـــ غريزة الاستغاثة وانفعالها الشعور بالعجز.

٥ ـــ غريزة الهرب وانفعالها الخوف.

٦ ــ غريزة البحث عن الطعام وانفعالها الجوع .
٧ ــ غريزة النفور وانفعالها الاشمئزاز .
٨ ــ غريزة الجنس وانفعالها الشهوة الجنسية .
٩ ــ غريزة الخنوع وانفعالها الشعور بالنقص .
١٠ ــ غريزة السيطرة وانفعالها الزهو .
١١ ــ غريزة التملك وانفعالها حب التملك .
١٢ ــ غريزة الحل والتركيب وانفعالها حب العمل والنشاط .
١٣ ــ الغريزة الاجتماعية وانفعالها الشعور بالوحدة .
١٤ ــ غريزة الضحك وانفعالها التسلية .

والحقيقة أنه لايمكننا القطع بصحة كل هذه الغرائز؛ ولكننا نستطيع أن نقرر أن أكثريتها موجودة في الانسان منذ ولادته ، وأقربها الحنو الذي تشعر به الأم على وليدها ثم بحث الوليد نفسه عن الطعام بعد ميلاده مباشرة ثم عدم مقدرة الانسان على أن يعيش منعزلا عن الناس وما عاش على هذا النحو قط .

ولعل في القصص الخرافية كقصة حي بن يقظان وروبنسن كروزو مايدلل بوضوح قوة هذه الغريزة ووجودها منذ القدم؛ أما عن غريزة الخنوع فنستطيع أن نقرر أنها من الحالات المكتسبة كالعواطف وهي مانطلق عليها بعقد النقص وتنشأ غالبا باذلال الطفل في حداثة سنه من أبويه أو القائمين على تربيته فينشأ ذليلا يرتضي لنفسه دائما بالأدوار الثانوية؛ وما يقال بالنسبة لغريزة الخنوع يقال بالنسبة لما سمي بغريزة السيطرة فهي الأخرى حالة مكتسبة وتخضع لأساليب التنشئة السائدة في الأسرة . و يؤكد ذلك قول بعض الشعراء من قبل ومنهم زهير بن أبي سلمى الذي قال :

ومن لم يذد عن حوضه بسلاحه   يهدم ومن لا يظلم الناس يظلم

وكذا قال المتنبي :

والظلم من شيم النفوس فان تجد   ذا عفة فلعلة لا يظلم

هذا ولقد مال كثير من علماء النفس إلى جمع هذه الغرائز بأكملها تحت أقسام ثلاثة هي :ــ
١ ــ غرائز ذاتية : وتتضمن الهرب والبحث عن الطعام والسيطرة والاستطلاع .
٢ ــ غرائز حفظ النوع : وتتضمن الوالديه والجنسية .
٣ ــ غرائز اجتماعية : وتتضمن الغريزة الاجتماعية والمقاتلة .

ولا يغرب عن بالنا أن كثيرا من هذه الغرائز غير موجودة عند أنواع كثيرة من الحيوانات وهذا ينطبق تماما مع رأى دارون من أن الغريزة التي يختص بها كل نوع مفيدة له وحده ذلك أن كل نوع من الحيوان له من الغرائز والتغايرات التركيبية ماتلائمه وحده.

و يقرر دارون في كتابه أصل الأنواع أن هنالك حالات عديدة نستطيع أن نستدل بها على نشوء عادات غريبة تحدث اتفاقا في الحيوانات الوحشية بحيث لو اتفق أن تكون ذات فائدة للنوع الذي تحدث فيه تكون من نتيجة ذلك تأصل غرائز جديدة في النوع بتأثير الانتخاب الطبيعي؛ ورغم أن دارون قطع بثبات رأيه هذا وهو إمكان توريث العادة كغريزة؛ إلا أنه عاد فناقضه في موضوع آخر ثم أثبته مرة أخرى وهكذا يتأرجح بين النفى والاثبات.

وفي رأينا أن العادة مهما كانت نافعة للحيوان؛ فلا يمكن أن يورثها لنسله من بعده وإذا كانت نافعة نفعا حيو يا بالنسبة للحيوان؛ فالأحرى أن تكون غريزة وليست عادة مكتسبة؛ فنحن لو دأبنا على تعليم كلب —مثلا— فن الارشاد وتعقب المجرمين؛ فهل ننتظر من نسل هذا الكلب أن يولد ومعه غريزة الارشاد؟ قطعا لايمكن أن يحدث هذا والذي نراه أن المدربين في الشرطة يدربون الكلاب تدريبا شاقا على هذا العمل حتى يعتادوا عليه بتعلمه؛ وأما إذا وجدنا نوعا منها متأصلة به هذه العادة كغريزة؛ فلاشك أنها غريزة طبيعية مختصة بهذا النوع ذاته.

وهناك كلاب من نوع آخر مهيأة للصيد وهى مانطلق عليها كلاب الصيد؛ ووظيفتها أن تتعقب الأرانب والطيور فتصيدها، وهذا النوع من الكلاب له تركيب عضوي يميزه عن الكلاب الأخرى كضمور بطنه وقدرته على الجرى لفترة طويلة وغير ذلك.

إلاَّ أنه يمكننا أن نورث الغريزة بالتزاوج بين نوعين مختلفين وقد أجرى هذه التجربة لاروى على كلب كان جده لأبيه ذئبا ولم يحتفظ الكلب بغرائز الذئاب؛ إلا أنه كان من عاداته ألا يـأتي سيده سالكا خطا مستقيما في سيره إذا ناداه؛ بل كان يتعرج في سيره وهذا سلوك غريزي عند الذئب ورثه الكلب عن جده.

وتأسيسا على هذا كله يمكننا أن نصل إلى حقيقة علمية ثابتة وهى أن الغريزة لايمكن أن تكتسب ولكنها تورث وتولد مع الكائن الحى منذ ولادته، وتظهر الغرائز كلما انحدرنا في سلم التطور وتضعف في هذه الحالة نسبة الذكاء تدريجيا والعكس صحيح. كما أن مفهوم الغريزة ينطبق على الحيوانات الأدنى من الإنسان لكننا لا نجزم بوجودها في الإنسان الذي يتصف بالذكاء والمرونة والقدرة على تعديل السلوك.

(ب) العاطفة

العاطفة تتكون نتيجة خبرات مصحوبة بانفعالات متلاحقة خاصة وقد لا تكون الانفعالات متلاحقة أى متكررة؛ بل تندفع العاطفة نحو موضوعها نتيجة خبرات سابقة على موضوع آخر وأول دليل على هذا «الحب من أول نظرة» إلا أن هذه الحالة قليلة ونادرة نسبيا.

ونضرب مثلا لتكون عاطفة مثل عاطفة حب الصديق؛ فاذا فرضنا أنك تعرفت إلى شخص اسمه خالد؛ وكان لقاؤكما في أول الأمر عاديا ثم مع الأيام بدا لك أن خالدا على جانب كبير من الأدب والكرم والإخلاص؛ وكان كلما جلس إليك حاول أن يدخل عليك السرور وأن يقوم ببعض خدماتك وأن يضحى من أجلك بالشيء الكثير فيسندك عند الشدة و يشاركك الأفراح والأحزان و يقف في مواقفك إلى جانبك، وإذا حاول أحد الاعتداء عليك قام بصد هذا الاعتداء؛ لاشك أن هذا مجال طيب لانماء عاطفة الصداقة بينكما؛ فاذا مافوجئت بمرضه وكان في ضائقة؛ قمت أنت بمد يد العون له ومشاركته مصابه؛ وأنت تقوم بكل هذا بايحاء من وشائج متينة وتلك هي العاطفة.

والواقع أن استثارة انفعالات العاطفة لا تقتصر على انفعال خاص موحد كالغريزة؛ بل يثير انفعالات متعددة؛ فمرضه يثير فيك العطف والرحمة والمساعدة؛ وفشله في مشروع ما يثير فيك الخيبة والرثاء والاستكانة؛ كما أن نجاحه يثير فيك انفعال الزهو والفخر والسرور.

وهكذا فان العاطفة إذا ما استثيرت فانها تؤدي إلى ظهور انفعالات مختلفة في حين أن الغريزة لا تؤدي إثارتها إلى أكثر من انفعال خاص؛ فغريزة البحث عن الطعام انفعالها الجوع وحسب.

وهب أن شخصا ما اغتاب في حضرتك رجلا لا تعرفه وأخبرك بكثير من عاداته السيئة وأخلاقه غير المحمودة وتصرفاته غير اللائقة؛ ثم التقيت بهذا الأخير لأول مرة؛ حينئذ سوف لا تنظر إليه على أقل تقدير نظرتك إلى شخص تطمع في صداقته وكسب وده؛ ولنفرض أن هذا الشخص كان صورة حقيقية لما رسمه ذلك المغتاب فابتدرك في معرض حديثه ــ مثلا ــ بالتهكم عليك لغلطة وقعت منك سهوا ثم انه بعد أمد سر لمرضك وفرح لفشلك وأخذ ينشر على مسمع كثير من أصدقائك وغيرهم هفواتك وهناتك كعدم مقدرتك على معالجة الأمور وعدم القدرة على التحصيل والدرس إلى غير ذلك.

إذن لابد وأن تضيق به ذرعا فتقول لنفسك أو لغيرك: إنني أمقته ولكنه مسكين «تناقض العاطفة» أو أن تكرهه وتقابله العداء بالمثل؛ وكلما تكرر منه أمثال ماقد فعـــل، ازددت خبرة وتجربة وصحبت هذه الخبرة انفعالات مختلفة من كره و بغض ونفور وعدم ميل إليه والابتعاد عن صداقته؛ فاذا علمت بمرضه فقد تسر وتحزن «تناقض العاطفة» أو قد يثير فيك هذا نوعا من الارتياح والتشفي.

وليس معنى ماقلناه في المثالين السابقين: ان عاطفة الحب أو الكره تكون دائما قوية؛ فان العاطفة قد تكون متينة حقا في كلتا الناحيتين ولكنها أيضا تكون مختلفة في الدرجة؛ فاذا كان لك صديقان ومرضا فقد تشعر نحو الأول شعورا أفعم من شعورك نحو الثاني أو العكس.

وأول عاطفة يتعلمها الانسان هي عاطفته نحو أمه وتكون مفعمة بالحب نحوها والتعلق بها؛ فهو بعد ميلاده يشعر بالجوع فيصرخ فتلبي الأم نداءه فترضعه ثم يدرج في نموه ويجد أمه ملبية لنداءاته فهي تحميه وتداعبه في حنان وتتألم لألمه وتربت عليه برفق وتظهر له الكثير من ضروب الحنو والمحبة، وتظهر فيه عواطف مختلفة وتبدو عواطفه نحو المخلوقات الحية أكثر منها حول المخلوقات الجامدة فله عاطفة حب نحو أمه وعاطفة ثانية نحو أبيه، وتنمو عواطفه أيضا نحو الأشياء المتحركة أكثر من

الأشياء الساكنة؛ فتراه يقبل على اللعبة المتحركة بزنبرك أوغيره أكثر من إقباله على دمية ساكنة.

وتتكون العواطف عند الطفل على نوعين؛ إما أن تكون مادية أو معنوية؛ وتتمركز في الأولى المخلوقات الحية أو الجامدة وفي الثانية المعنويات؛ كعاطفة حب الجمال والصدق والأمانة والدين والأخلاق الفاضلة أو العكس؛ ويقع تحت العواطف المادية العاطفة الفردية والجمعية؛ وتكون فردية مثل عاطفة الطفل نحو أمه ونحو شخص معين وشيء معين؛ وجمعية مثل عاطفته نحو القطط بأن يحبها جميعا أو يكرهها جميعا.

ولا تنشأ العواطف منفردة حول موضوع بعينه؛ بل تصاحبها عواطف أخرى من نوعها؛ فلو أن صديقا حلت به كارثة فشعور العاطفة نحوه يكون شعور الحزن والعطف عليه؛ وكذلك تدفعنا عاطفة حب المساعدة وفعل الخير إلى مد يد العون أو مشاركته الشعور بما حل به على أقل تقدير.

ولعل أهم مايميز العاطفة هو اختلاف منطقها عن منطق العقل في أغلب الأحيان، وليس غريبا هذا إذا علمنا أنها ذاتها تتناقض في انفعالاتها؛ فانفعال المحبة يشوبه شيء من البغض، والتعذيب شيء من العطف، والشفقة شيء من القسوة؛ وقد لايظهر ذلك في انفعال عاطفة ما، ولكنه على كل حال موجود في النفس وقد يكون هذا الانفعال المتناقض سببا في تقوية وتدعيم مايقابله من حب وخير؛ وهذا هو مايفسر شكوى بعض الاصدقاء من بعض.

وكثيرا مانشاهد تصرفات طائشة من أحد الأفراد فنقول: إن فلانا يفكر بقلبه لا بعقله ونعني بذلك أنه يفكر بعواطفه والحقيقة أن في هذا القول كثيرا من الصحة حيث إن بعض الغرائز تسيطر على عاطفة فتدفعها إلى إجابة ندائها بطرق ملتوية أو أن عاطفة حادة تهيمن على سائر العواطف فتسخرها في أغراضها منفردة ونطلق على هذا الهوى الجامح؛ ويتأتى ذلك من ضعف الرادع النفسي أو مايعرف بالذات العليا في الجهاز النفسيّ؛ وتراه رغم ذلك يبرر موقفه بشتى ومختلف التعليلات التافهة.

ومغزى ذلك كله أن «العاطفة استعدادا وجداني مركب للشعور بتجربة وجدانية خاصة وللقيام بسلوك معين ازاء شيء أو شخص أو جماعة أو فكرة مجردة».. وتشترك العاطفة مع الغريزة في توجيه سلوك الانسان؛ ولكنها تختلف عنها بأن استثارتها تكون مصحوبة بانفعالات مختلفة تتنوع بحسب المواقف؛ بيد أن الغريزة ليس لها إلا انفعال ثابت في نوعه مهما اختلفت أنواع السلوك.

(ج) المشاركة الوجدانية

قد يعترضك سائل مسكين في الطريق يطلب منك «صدقة» وعادة لايكتفي هذا السائل بمجرد الطلب والسؤال ولكنه يشفعها بكثير من الدعوات ثم إن استدعى الأمر البكاء وإظهار الذلة والمسكنة وما حل به من عاديات الدهر؛ وحينئذ قد ترق لحاله وتعطيه مما أعطاك الله على حد تعبيره...

وكذلك قد تكون بين جماعة من الأصدقاء فيرسل أحدهم نكتة عابرة فيضجون بالضحك

وتضحك أنت معهم ؛ ثم بعد ذلك تسأل من بجانبك أن يشرح لك النكتة لأنه فات عليك مغزاها .

إن مثل هاتين الحالتين يحدث في حياتنا من مشاركة الغير في ألمه وسروره ، وكذلك غضبه وأسفه وحزنه و بكائه وكل هذا يدخل تحت عامل المشاركة الوبداني ؛ فالسائل في المثال الأ ول حاول أن ينقل إليك مظاهر انفعالات داخلية ، وإن كانت في أغلب الأحيان غير صادقة في حقيقتها ؛ ولكنها رغم ذلك تؤثر فيك كثيرا إن كان السائل بارعا في اداء الدور. وكذلك ضحك الجماعة في المثال الثاني يدفعك لأن تشاركهم مظهر هذا الانفعال الوجداني وأن تجد نفسك لو تركتها على سجيتها ودون ضبط لها تندفع من الأعماق لأن تضج مع البقية في ضحكها دون إدراك مغزى النكتة .

وفي حالة أخرى لو كنت في جمع يستمع إلى خطيب لسن مفوه وصفق له الجمع عند مقطع معين من خطبته ؛ فتجد نفسك تصفق معهم لتعبر عن انفعال الاعجاب ؛ وهنا يدخل عامل التقليد إلى جانب المشاركة الوجدانية ؛ وعلى العموم مادمنا ندرك مظاهر الانفعال إدراكا حسيا ؛ فاننا نتأثر ونشارك صاحبه فيه .

إذن «فالمشاركة الوجدانية هى تأثر بحالة انفعالية داخلية أو باطنية عند شخص أو أى شيء آخر و يكون هو المؤثر» . وللمشاركة الوجدانية أهمية بالغة من حيث تكيف الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه فهو إن شذ عن مجتمعه في تقاليده وعاداته ومعتقداته المورو ثة ؛ أدى هذا إلى رغبة أكيدة في التخلص منه ولعل هذا أكبر مثل على مايلاقيه العباقرة وقادة الفكر في مجتمعاتهم ونحن لوقرأنا سيرة الرسول العظيم عليه السلام ؛ استطعنا أن نلمس كثيرا مما لاقاه في سبيل دعوته ، وناهيك أنها رسالة إلهية أنزلت من السماء .

وتختلف القابلية للمشاركة الوجدانية في عدة نواح ؛ فهى عند النساء أكثر منها عند الرجال حيث إن الحياة العقلية عند المرأة أكثر تشبعا بالاستعداد للتأثر الانفعالي ؛ وكذلك عند الجماعة أكثر منها عند الفرد إذ أن الجماعة تؤثر في بعضها بصورة قو ية ؛ فإذا كنت في جماعة يخطب فيها زعيم ؛ فانك تتقبل كل آرائه دون نقاش أو جدال واعتبارها أمرا مسلما ؛ ولكنك إذا كنت منفردا ؛ فلن يكون هذا ــ غالبا ــ إذ أنك تحاول أن تناقش كل فكرة بالعقل والمنطق.

كذا تكون القابلية للمشاركة الوجدانية عند الأطفال أكثر منها عند الكبار؛ وكذلك عند الأغبياء أكثر من الأذكياء وليست المشاركة الوجدانية قاصرة على الانسان فقط ولكنها عامة عند أكثر الحيوانات ومثل هذا ماتسمعه من صيحات متجاو بة من الديكة والكلاب طوال الليل أو النهار؛ فما يكاد ديك يرسل صيحة حتى تنطلق الصيحات من الجنبات المختلفة التى تعيش فيها الديكة وغيرها من الحيوانات الراقية .

ومن الحالات الوجدانية الشهيرة مانراه عند النساء في المآتم حين يشتد النواح على الميت من قبل أهله وتشترك فيه بقية النسوة دون أن يكون لاحداهن ــ من الأجانب ــ أدنى صلة بالفقيد من رابطة النسب أو الجوار اللهم إلا عامل الصداقة بأهله .

وللمشاركة الوجدانية أهمية بالغة في حياتنا التربوية؛ فنحن نستطيع أن نخلق من أبنائنا شخصية متكاملة إذا راعينا جانب هذه الحالة في معاملاتنا العديدة معهم؛ إلى جانب بذل الجهد لانماء هذه الحالة بأن نفسح لهم مجال الاتصال بالعالم الخارجي تحت إشرافنا؛ حتى تصبح لديهم خبرة وفيرة من انفعالات مختلفة يدركونها من سلوكنا وسلوك غيرهم نحوهم.

وهذه الطريقة أجدى وأنفع بكثير من إلقاء النصائح المجردة والارشادات الجوفاء، فشخصية الطفل ليست هى شخصية الأب وانما هى شخصية مستقلة بذاتها تعيش في عالم مغاير لما كان يعيشه الأب؛ ثم انها لايمكن أن تتأثر بانفعالات كانت خاصة بالأب بمجرد الكلام وانما العبرة بالممارسة والسلوك؛ فاذا كنت تريد أن ينشأ ابنك صادقا في كل أعماله وأقواله فعليك أن تضرب له المثل لكى ينفعل هو الآخر و يتأثر بك فيقوم بأداء ما تراه منه بطريق غير مباشر، و ينطبق هذا أيضا على الأمانة والشجاعة والايمان والتقوى وعفة النفس إلى غير ذلك.

إن الطفل يتأثر بالممارسة والعمل أكثر من تأثره بالقول والارشاد فمثلا إذا كان قد لازمتك عادة التدخين لظروفك الخاصة السابقة وأنت تعترف أن التدخين عادة سيئة، ولكنك في الوقت نفسه تجد من الصعوبة عليك الاقلاع عنه لتضرب لابنك المثل في الابتعاد عن كل ماهو سيىء فعلى أقل تقدير يجب أن تفهمه أن عادة التدخين بلاء وأنك تتمنى التخلص منها.

و بهذه المناسبة؛ أذكر أنني حينما كنت في أوائل الدراسة الثانوية؛ كان يلقى علينا أستاذ طيب النفس والشخصية درسا ما؛ فكنت وزملائي نستغل هذه الطيبة فنثير الشغب في الفصل حتى يعلو ضجيجنا وتشكو من أذانا الفصول المجاورة؛ ومرة رأيت مدير المدرسة يجلس عند قدمي هذا الأستاذ الذي كان فوق كرسيه وكان المدير يسأله أسئلة خاصة وذاك يرد عليه؛ حينما أدركت مدى مايبديه المدير من احترام لهذا الأستاذ أكبرت ذلك ولم أعد إلى مشاغبته؛ بل وأذكر أنني كنت أفعل مع أساتذتي مثل ماكان يفعله ذلك المدير.

وليس البيت وحده مسؤولا عن استثمار هذه الناحية الانفعالية لتربية وتوجيه الأبناء؛ ولكن المدرسة هى أيضا يقع عليها دراسة هذه الحالة وتوجيه التلاميذ بمقتضاها؛ فلكي نشعر التلاميذ باحترام المواعيد وأداء الواجبات في أوقاتها؛ على المعلمين أن يكونوا قدوة لتلاميذهم.

فلا يطلب من تلميذ أن يدخل إلى فصله عند بدء الحصة؛ ثم يجلس المعلم في مكتبه يقضي بعض أمره من مشاغل كلامية وترهات مع غيره من المعلمين ثم يدخل إلى الفصل بعد وقت الحصة المقرر.

وكذلك إذا كنا نرغب في معاودة الدراسة من الغد مبكرا؛ فعلى المعلمين أن يأتوا مبكرين عن تلاميذهم.

ومن ناحية أخرى إذا أراد المعلم أن ينجز التلميذ واجباته فعليه أن يقدر ظروفه ولا يرهقه بكثرتها والامتناع تماما عن اعطائه أى دروس و واجبات خلال أجازته الأسبوعية التي يترقبها التلميذ بفارغ الصبر طوال الاسبوع.

كذلك في استطاعة المعلم أن ينمي في نفس التلميذ هذه الحالة الوجدانية ؛ بأن يمتدح كل ماهو جميل وحسن وأن ينتقد كل ماهو قبيح وسيىء بتحفظ ،فمعلم الرسم يستطيع أن يبرز جمال اللمسات الفنية في الصورة ويحاول أن يرتفع بتلاميذه إلى الذوق المثالي في الصورة.

وعلى ضوء هذا كله يمكننا أن نقرر أن المشاركة الوجدانية أفضل وسيلة نعلم بها الأ بناء مانريده منهم أن يتعلموه.

الذكاء

الذكاء موهبة من أسمى وأشرف المواهب التي لم تضن القدرة الإلهية بها على الانسان. لقد قدر لكل حيوان يدب على وجه البسيطة نصيبه من الذكاء، لكن الانسان فاق غيره من المخلوقات في قسمة الذكاء، فكان منذ عصور ماقبل التاريخ.. منذ مائة وخمسين ألف سنة على أقل تقدير، لا بل أكثر بكثير، وهو يفكر ويمعن في التفكير، وما يفتأ أن يهديه ذكاؤه إلى حياة أفضل، وعيش أرقى، ومدنية أعظم وأبقى، تلك هى الموهبة التي صنعت الحضارات وأقامت المجتمعات البشرية بنظمها وقوانينها ومقدراتها، وهى أيضا الطاقة التي تعمل من وراء مانتنعم به في الوقت الحاضر من تقدم وازدهار في ميادين العلم والصناعة والفن.

ونحن نضع الكائن البشري في قمة سلم التطور بالنسبة لباقي الكائنات الحية، ذلك أنه يتمتع بهذه الألمعية وهذه القدرة على التفكير البعيد. و يتضح سبب ذلك إذا ماقارنا الانسان بالحيوان. فالحيوانات لها سلم تطورها، فهى حشرات، أو حيوانات دنيئة، ثم حيوانات غير ثديية فقارية أو ثديية. ومما يلاحظ أننا كلما ارتقينا في هذا السلم وجدنا أن ضعف الطفولة يلازم الحيوانات الراقية مدة أطول من غيرها. فالحشرة مثلا إذا خرجت من طور العذراء أصبحت قادرة كل القدرة على العيش معتمدة على نفسها اعتمادا كليا، في حين أن الطفل الانسان لو ترك وشأنه لمات بعد سو يعات من ولادته. وقد يدهش الانسان إذا ماشاهد سلوك هذه الحشرة فهى تمثل حياة سلفها تمثيلا صادقا، وتقوم بجميع أدوار الحياة على نمط رتيب لا اختلاف فيه، وهذا يقودنا إلى اتصال الذكاء بالغرائز.

وقد نفى جملة من علماء النفس الحيواني اتصاف الحشرات، أو ماشابهها من الكائنات الدنيئة بالذكاء، لكن تجارب عديدة أجريت على سلوك الحشرات فأثبتت خطأ هذا الزعم. فالحيوان مهما كانت مرتبته يتمتع بقسط من الذكاء يتفق مع مرتبته. ومن بين هذه التجارب ماقام بها «فابر» على الزنبار الوحيد ليكشف عن ذكائه. وقد عرف هذا الحيوان بسلوكه النمطي الذي توارثه عن أسلافه دون تعلم أو مشاهدة سابقة. وقد اعتاد أن يبني عشه من عدد من الخلايا يضع بيضه فيها ثم يخرج ليتصيد العناكب، فاذا ماعثر على واحدة منها، لسعها في مركز من مراكزها العصبية وحملها إلى داخل إحدى الخلايا، و يظل يواصل عمله هذا إلى أن يملأ جميع الخلايا ثم يقفل عليها بالطين و بعد أن يفقس البيض تجد الحشرات غذاء طازجا لا حيا ولا ميتا فتعيش عليه إلى أن يكتمل

خروجها من طورها الأخير فتسبح في فضاء الله لتعيد سيرة حياة آبائها وأجدادها على نمط رتيب مطرد. ولاشك أننا لو توقفنا عندهذا الحد من السلوك لقطعنا بأن لا ذكاء لمثل هذا الحيوان، إذ انه لا يسير إلا بدافع الغريزة، وهودافع آلي بدليل أنه لا يتعلمه .لكن صاحب التجربة وقف إلى جانب عش الزنبار الذي كان من سلوكه الغريب أنه لا يدخل بفريسته توا إلى الخلية، بل يضعها على فوهة الخلية ثم يدخل فيطوف في أرجائها لكي يطمئن على بيضه وفريسته و بعد ذلك يخرج إليها فيدخلها. وقد أزاح المجرب الدودة عن فوهة الخلية وأبعدها بحيث يراها الزنبار. والذي حدث أن الزنبار ظل يبحث عنها ولما أن وجدها لم يدخلها مباشرة، بل وضعها على عتبة الخلية —إن صح هذا— ودخل مرة أخرى ليطوف فيها كما فعل أول مرة. واستمر المجرب في عمله هذا، يبعد الدودة عن العش و يعود الزنبار ليتركها خارج الخلية و يقوم بعمله الآلي، أكثر من مائة مرة. ومن المضحك أن الزنبار حينما طال تكرار عملية المجرب أخذ يظهر أصواتاً غريبة و يبدي حركات غير مألوفة تدل على غضبه وعدم تقبله العناء وعبث الإنسان به إلا أنه بعد أن خرج ودخل أكثر من مائة مرة التقط العنكبوت وأدخلها الخلية دون أن يتركها كما كان يفعل.

و يتضح من هذه التجربة التي ربما بدت مسلية أن هذا الحيوان الدنيء، وهو أحط أنواع الحيوانات يتصف هو أيضاً بالذكاء، لكن ذكاءه ضعيف جدا أي أن قابليته للتعلم بطيئة ولو أننا أردنا تعريف الذكاء لقلنا: «إنه القدرة على التعلم». وقد استطاع هذا الحيوان أن يتعلم ولكن بعد وقت ليس بقصير. وإن كان هذا العمل يدلل على ضعف قدرة الزنبار على التعلم، إلا أنه على كل حال لا ينفي اتصافه بالذكاء.

وهناك مظاهر كثيرة تفصح حقيقة عن قدر الذكاء أو مستواه بمعنى أدق وأوضح. سلمنا في التجربة السابقة أن جميع الحيوانات مهما كانت درجتها، لها نصيبها من الذكاء وأن هذه الأنصبة تتدرج علوا إلى أن تصل إلى مرتبة الإنسان وهي أرقى درجة في النوع على وجه الإطلاق. ولعل من تحصيل الحاصل أن نشير إلى النبات الذي يتصف بعض نوعه بالإدراك الحسي. فهناك أشجار بحرية لها قدرة على التصرف إزاء عدوان الحيوان عليها. فمنها ما يميل بفرعه هر با من بطش الحيوان. وقد ذكر أن نوعا من أشجار البحر إذا أحس بجسم غريب مد له أطرافه فتلقفه واحتفظ به حتى يلفظ أنفاسه، وأن نوعا آخر إذا ما أريد قطعه ابتعد بأغصانه وراوغ قدر طاقته لكي يبتعد عنه الأذى. وهذه الحقيقة مازالت فرضية يمتنع علينا الجزم بصحتها. على كل حال يجب أن نخرج بنتيجة عامة شاملة وهى أن كل كائن حي سواء كان حيوانا دنيئا أو راقيا فإن له قدرا من الذكاء وإن له إمكانية التفكير.

ومن مظاهر الذكاء —بصفة عامة— قابلية الغرائز —أي الطبائع التي يرثها الحيوان— للتعدل والمرونة. فحيوان مثل الزنبار أو النحل أو النمل قليل القابلية جداً للتعديل، وقلما نفلح في توجيه سلوكه توجيها يختلف شبهه عن التوجيه الغريزي. إلا أن حيوانا آخر مثل الكلب أو القرد ربما استطعنا أن نعدل من سلوكه تعديلا يتفق مع ما نريد، إذ أن قدرته على التعلم أكبر، وقابلية غرائزه

للمرونة أعظم. ولذلك أصبحت أعداد من هذه المخلوقات أنيسة أليفة تعيش في مجتمعنا وتحيا على فضلات قوتنا حياة يبدو أنها راضية بها رغم مايلحقها منا من أذى وقسوة. ولكى نبرهن على هذه الحقيقة ــ مرونة الغرائز ــ علينا أن نعود بمخيلتنا إلى مجتمع الانسان البدائي الذي اكتشف قابلية تعديل طبائع الحيوان وتدجينه «و يقدم لنا اكتشاف جمجمة كاملة تقريبا لكلب كبير في طبقات أحد كهوف الكرمل (مغارة الوادي) أول برهان عن تدجين الحيوانات، وهذا حادث له أهميته البالغة في سير الانسان نحو الحياة المتمدنة. وقد دجن الكلب حين كان لايزال الانسان صيادا. وفيما سوى فائدة الكلب في الصيد والحراسة فانه كان أول جامع للنفايات وفضلات الطعام. وترينا أدلة أخرى أن تدجين الماشية الذي أدى إلى حياة الرعي وما صاحب ذلك من توفر طعام يمكن الاعتماد عليه أكثر مما كانت الحالة عليه في حياة الصيد، قد أتى بعد حين. فقد كان على الانسان أن يدجن نفسه قبل أن يتمكن من تدجين سائر الحيوانات. واكتشفت أشكال نذرية من الطين تمثل حيوانات داجنة كالبقر والماعز والغنم والخنازير في مزار في أريحا تعود إلى أواخر الألف السادس ق.. م.(٦).

وثمة مظهر آخر يشير الى الذكاء وهو التصرف. وقد لازم هذا المظهر الذكاء عند العامة، فيقولون مثلا: إن فلانا حسن التصرف، أى أنه ذكى. ولا نشك في صدق هذا التلازم، بل ونقطع به إذ أن قدرة الفرد على تكييف الظروف وحل المشاكل برأى حكيم يتبع كنتيجة حتمية الذكاء وسرعة البديهة، وبمعنى آخر فان سرعة البديهة عامل يغلب في تعريف الذكاء.

وإن كنا قد ألمحنا سابقا عن تعريف الذكاء، إلا أننا لم نصل إلى تعريف شامل واضح. وقد قلنا: إن «الذكاء هو القدرة على التعلم». وقال آخرون: إنه «القدرة على تحقيق التكيف بين الشخص و بين المواقف الجديدة». وقال غيرهم: «إنه القدرة على القيام بعمليات التفكير العليا وخاصة التفكير المجرد». وهكذا نجد أننا تجاه تعاريف متعددة يمس كل واحد منها جانبا من جوانب العقل. فقدرة الانسان على تحقيق التكيف بينه و بين المواقف الجديدة تكاد تكون ملكة أو موهبة قائمة بذاتها، وقدرته أيضا على القيام بعمليات التفكير العليا تجعلنا نبحث في التفكير نفسه إذ أن هذا الأخير موهبة لازمة للذكاء. إذن فان الذكاء يتكون من جميع هذه المواهب (الحادة) واجتماعها بصفة نشطة تجعلنا نطلق عليها «الذكاء».

إلا أن معنى الذكاء لايكاد ينحصر في كلمة واحدة فهو يعني الفهم أى القدرة على التعلم بسرعة، وهو يعنى الفطنة أى ادراك المواقف إدراكا جذريا في وقت قصير يقدر بنسبة إدراك الغير لها. ونقسم الناس حسب ذكائهم إلى: فطين ثم نافذ البصيرة ثم عبقري اذا شاب ذكاءه نوع من الالهام. و يقابل هذا التقسيم: ذو الغفلة، والغبي، والبليد، وأحط من ذلك كله: الأحمق أو الأخرق ثم الأ بله فالمعتوه وأخيرا المجنون، وهو

إنسان يتصرف بطرق بدائية جدا أقرب ماتكون الى تصرفات الحيوان الأقل درجة من الانسان، ومن جانب آخر يمكننا تقسيم الذكاء بصفة عامة على أفراد المجتمع فنقول: الرجل أذكى من المرأة (عادة) وأصحاب الحرف اليدوية أقل ذكاء من أصحاب الأعمال الكتابية أو الذهنية.

ويبدو لنا من جملة ماتقدم أن الذكاء أمر نسبي وانه قبل كل شيء موهبة قد يجود بها الرب على شخص ما أو قد يمنعها عنه. ومعنى هذا أن الذكاء يختلف باختلاف الأشخاص، وربما كان للبيئة عامل في ذلك ولكنه على كل حال عامل ضعيف جدا.

ويمكننا أن نحكم على إنسان ما بالذكاء إذا استطاع أن يقوم بأعمال عجز عن القيام بها غيره، ونحتفظ هنا بالقول عن المؤثرات التي ربما كانت عاملا على عدم القيام بها وبذلك نشترط أن تكون الظروف متساوية ومشتركة بين الأفراد الذين نطلق على عدد منهم صفة الذكاء، فمثلا هناك أفراد إذا طبقنا عليهم معايير الذكاء وجدنا أنهم يتمتعون بقسط وافر منه، لكنهم في الواقع لايشغلون أعمالا ذات أهمية في الحياة الاجتماعية ويرجع هذا إلى ظروف البيئة التي نشأ فيها الفرد فقد تكون معسرة أو حيل بينها وبين التعليم لظروف خاصة بها.

وقد أوجد العلم الحديث مقاييس كثيرة للذكاء أصبحت شائعة الاستعمال في الوقت الحاضر كجهاز الاختبار المتعدد الذي ابتكره «هملتون» وجهاز المحارة «لثورنديك» وغير ذلك. وبوساطة مثل هذه الأجهزة يمكننا تعيين القدرة العقلية للفرد وتكليفه بالأعمال التي تطيقها قدرته.

ولاظهار نسبة الذكاء نجرى العملية الحسابية الآتية:

$$\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠ = \text{نسبة الذكاء}$$

هذه العملية توضح نسبة الذكاء، فاذا كان عمر الشخص الزمني = ١٠ سنوات وعمره العقلي = ١٢ سنة كانت النسبة هي:

١٢ ÷ ١٠ × ١٠٠ = ١٢٠

وهذه مستويات الذكاء مقدرة بالنسب:

١٠٠ متوسط الذكاء

١٢٠ فوق المتوسط

١٤٠ ذكي جدا

١٦٠ عبقري

إلى أكثر من ذلك

يقابلها

١٠٠ متوسط الذكاء
٨٠ مغفل أو أقل من المتوسط
٦٠ غبي
٤٠ معتوه
٢٠ مجنون

ويجدر أن نوضح أن نسبة الذكاء لا تتبع تغيرات العمر فهي واحدة من جميع مراحل الحياة، ولكنها تكتمل تماما بعد مرحلة المراهقة.

وإلى جانب العمليات السابقة توجد مظاهر أو اختبارات تدل على الذكاء عند بعض الأفراد. ونحن نقرأ عن القدماء تشبيه الأذكياء بقولهم: «أذكى من إياس» وإياس رجل عرف بالقدرة على التصرف في حل المشاكل. و يقال إن امرأة أتت إلى حضرته وادعت الصمم، ولكن هذه الحيلة لم تغب عن فطنة إياس فما أن أقبلت حتى قال ها بهدوء: ااستري عورتك. فما كان منها إلا أن تحسست ثوبها بانفعال وخجل.. و يقال أيضا: إن أحد الولاة في مصر أراد أن يكشف عن سرقة ارتكبهاجناة مجهولون وقد اشتبه في رجلين وأحضرا عند الوالي فوضعهما أمامه ثم طلب إناء فيه ماء وما أن أمسك بالإناء حتى ألقاه على الأ رض بقوة فارتج أحد المشبوهين وظل الآخر ثابت الجنان. وقد أمر الوالي فورا بإطلاق سراح المضطرب والقبض على الآخر. ولما أن سئل عن ذلك أجاب: اللص قوي القلب لا ينزعج والبرىء يرى أنه لونزلت في البيت فأرة لأ زعجته ومنعته من السرقة، وقد كان الوالي حصيفا في تقديره هذا. وفي الشخصيات الإسلامية والعر بية عباقرة تحكي قصة موهبتها مثل الرازي الذي يقول: فأما محبتي للعلم وحرصي عليه واجتهادي منه فمعلوم عند من صحبني وشاهد ذلك مني أني لم أزل منذ حداثتي وإلى وقتي هذا مكبا عليه حتى اني متى اتفق لي كتاب لم أقرأه أو رجل لم ألقه لم ألتفت إلى شغل بتة ـــ ولو كان في ذلك عليَّ عظيم ضرر ـــ دون أن آتي على الكتاب وأعرف ما عند الرجل. وأنه بلغ من صبرى واجتهادي أني كتبت بمثل خط التعاو يذ في عام واحد أكثر من عشرين ألف ورقة، و بقيت في عمل «الجامع الكبير» خمس عشرة سنة أعمل الليل والنهار حتى ضعف بصري وحدث فسخ في عضل يدي يمنعاني في وقتي هذا عن القراءة والكتابة، وأنا على حالي لا أدعهما بمقدار جهدي وأستعين دائما بمن يقرأ و يكتب لي»(٧).

ويخبرنا ابن سينا في أحد كتبه أنه لا يقع على كتاب إلا وقد حفظه عن ظهر قلب ولم يكن حينئذ قد تعدى السادسة عشرة من عمره وأنه أخذ يؤلف كتبه بعد سن الثامنة عشرة. فأي عبقرية هذه؟!!

كذلك نتعرف على الأذكياء بمراقبة تصرفاتهم وإيجاد الحلول العديدة للمشاكل. ولنفرض أننا كنا بين جمع من الأصدقاء وطلبنا حل هذه المشكلة: «كان أحد رجال الشرطة يمشي فوق جسر فسمع جماعة من اللصوص تحت الجسر يتداولون: «لو أننا أعطينا كلا منا ٧ قطع من الحرير ستفيض

٦ قطع . وإذا أردنا إعطاء كل منا ٨ قطع فستعوزنا ٩ قطع» وأرجو أن تفرض أنك أحد الأصدقاء، وإذا كنت ترحب بذلك فكم عدد القطع كلها؟ وكم عدد اللصوص؟ إن أجبت في مدى خمس دقائق فأنت ذكي.

مراجع في مجال الدراسة

١ - أحمد زكي صالح - علم النفس التربوي ، ص ٣٣٧

2- David, H. Yoakley — (A Study of Student Participation in Classroom Management); The Journal of Educational Research; V. 69, N. 1, pp. 31-35; 1975.

3- Jack, R. and Others — A Longitudinal Study of Academic Moti vation - The Journal of Educational Research, V. 69, N. 2, pp. 63-66; 1975.

4- Lorin, W. — Exploration and Adjustment in High School Classrooms In: The Journal of Educational Research, Vol. 72, No. 1, pp. 52-57.

5- Craige, L. — Academic Achievement Motivation As A Function of Classroom Responsiveness, In: The Journal of Experimental Education, Vol. 46, pp. 41-44; 1978.

٦ - تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين للدكتور فيليب حتي، الأول ص ١٦ .

٧ - عن الفلسفة الإسلامية تأليف الدكتور ريتشارد فالتزر ص ٤٩ .



البابُ الرابع

اللاشعور وحيله العقليّة

اللاشعور وحيله العقلية

تمهيد:

ترجع قصة اللاشعور إلى ماقبل ثلاثة وعشرين قرنا من الزمان، إلى عصر الحضارة الاغريقية والرومانية ثم الحضارة العربية وأخيرا إلى بداية هذا القرن العشرين؛ حيث ظهر عالم بين جملة العلماء ثبت اللاشعور وقواعده وأوضح ماغاب عن الألباب إدراكه عنه طوال هذه القرون السحيقة وهذا العالم هو سيجموند فرو يد؛ ولكن حقيقة الواقع تحتم علينا أن نعترف أن سيجموند فرو يد ليس هو السباق الأ ول إلى اكتشاف اللاشعور فقد أدركه كثير من المفكرين والفلاسفة من قبله.

وسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على الجهود التى بذلها هؤلاء الفلاسفة في تحليل مفهوم اللاشعور:

اللاشعور عند الإغريق والرومان والعرب قديمًا

منذ الماضي السحيق؛ فقد لفت أنظار الفلاسفة على عهد سقراط النشاط الذي يجري بين طيات النفس دون أن يفطن إليه المرء؛ وربما كان سقراط نفسه يشير إلى ذلك دون ادراك حقيقي منه بطريقته التهكمية المعروفة؛ فقد عرفت عنه أنه كان يلاحق الفرد و يطرح عليه السؤال تلو الآخر حتى يثبت له أنه يجهل أمر نفسه؛ وكان بذلك يدلل على أن الانسان لايدرك مايجري بداخل نفسه؛ ولعل هذه إشارة مقصودة أوغير مقصودة من قبل سقراط.

وظهر أفلاطون الذي كان أحد تلامذة سقراط فنوه عن اللاشعور في مواقع متفرقة من فلسفته منها قوله: «إن معرفة الانسان هى علمه وتفطنه لما يدرك» وقوله: «إن الحصول على اللذة لايكفي للشعور بالسعادة إذ لابد من إدراك اللذة للاستمتاع بها» وقوله أيضا: «إن المعرفة الحقة هى معرفة الماهيات والمثل، وإننا نستطيع أن نكتشفها في النفس بالتفكير إذ بواسطته نستطيع أن نستخرج من أنفسنا معارف لم نكتسبها من أحد من قبل» ولعل هذه أوضح عبارة قيلت عن اللاشعور وهوبهذا إنما يشير إلى الغرائز التي ولدت معنا ولم يسبق للكائن البشري أن اكتسبها بطريق التعلم والخبرة.

أما أرسطو فانه لم يبحث أمر اللاشعور بطريقة جدية فعالة وإنما كان يعرض له كلما استدعت المواقف ذلك؛ فقد انصرف إلى درس العمليات العقلية فقال: «إنه إلى جانب أننا نبصر ونسمع ونحس؛ فاننا ندرك أيضا أننا نسمع ونبصر ونحس»، و بظهور جماعة الرواقية؛ وضح مفهوم اللاشعور فمن أطرف ماقالوا عنه: إنه يوجد في أعماق الانسان مبدأ عقلي يسيطر على الحس والشهوة وهويفكر و يريد و يستطيع المرء أن يدرك هذا المبدأ الخفي بواسطة الشعور، إذ هو أداة تمكن النفس أن تتعرف بها على مايجري في ثنياها من نشاط وحركة.

وكلمة الأعماق التي أشار إليها الرواقيون في معرض فكرهم لها معنى جدير بالانتباه في التحليل النفسي الحديث؛ وسوف نجد فيما بعد أن فرو يد تعرض لمشكلة إدراك اللاشعور الكامن والمكبوت

من الناحية الوصفية والدينامية هل يدرك بانتقال اللاشعور إلى الشعور ؟ وكأنما الرواقيون بذلك يستبقون الزمن أو أنهم يضعون مخططات البحث العلمي الدقيق لمن يعقبهم من المفكرين .

ومما يلفت النظر حقا هو التفرقة التي نادى بها أفلاطون بين الشعور واللاشعور حيث يشير إلى هذه التفرقة بقوله :ـ

« كثيرا مايحدث لنا في حالات الصحو أن نفكر وأن نعمل دون أن نشعر بتلك العمليات أثناء قيامنا بها ، فليس من الضروري إذا كنا نقرأ شيئا ما أن نشعر بأننا نقرأ خاصة إذا ما استغرقنا استغراقا تاما ؛ بل إن الشعور بعمل من الأعمال يضعف النشاط فيه ؛ بينما يكون العمل وحده دون الشعور به أشد نقاء وأكثر حيوية وصفاء .. »

والواقع أن **افلاطون** يشير إشارة صريحة إلى اللاشعور إلا أن طبقات المفكرين المتعاقبة بعده لم تهتم باللاشعور وإنما اتجهت إلى الشعور ومكوناته وأغلقت بذلك اللاشعور وقد نحا على هذا النحو العلماء العرب مثل الكندي والفارابي وابن الهيثم والرازي وابن سينا حيث انحصرت دراساتهم في ماهية النفس ومبادئها وعلاقتها بالبدن و بيان قواها المختلفة ، و يظهر من هذا أنهم جميعا تأثروا إلى حد بعيد بمخلفات الحضارة اليونانية خاصة بما ترك ارسطو من آراء تتعلق بتقسيم القوى النفسية إلى نباتية وحيوانية وناطقة ؛ هذا إلى أن القرآن الكريم قد ناقش كثيرا من الموضوعات التي تتعلق بالنفس والبدن مثل قوله تعالى : « الذي أحسن كل شيء خلقه و بدأ خلق الانسان من طين ، ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين ، ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ماتشكرون »

« السجدة آيات ٧ ، ٨ ، ٩ »

ومن المؤسف أن العلماء العرب والمسلمين ابتعدوا عن اللاشعور وغلبت على أبحاثهم الناحية الميتافيزيقية أكثر من الناحية الفيزيقية باستثناء الرئيس ابن سينا الذي قال عنه عثمان نجاتي في بحثه « الإدراك الحسي عند ابن سينا » : ان علم النفس السينوي هو المثال الوحيد الكامل لعلم النفس القديم على العموم وكان له نفوذ عظيم في العصور التالية بين المسلمين وأثر تأثيرا كبيرا في أفكار فلاسفة الاغريق والرومان طوال القرون الوسطى .

ونلاحظ ذلك جليا عند جند بسالينوس والبرت الكبير وسان توماس الاكويني وجو يوم دوفرن وروجر باكون ودون سكوت ، وامتد أثره أيضا إلى رينيه ديكارت في عصر النهضة .

اللاشعور في العصر الحديث

ظهر في مطلع العصر الحديث عدد من العلماء أخذوا يناقشون اللاشعور من عدة نواح فمنهم من أقره مثل هر برت وهاملتون وهارتمان ومنهم من أنكره ؛ و يهمنا في دراستنا هذه أن نقرر أن اللاشعور كفكرة قد جال في مخيلة عدد غير قليل من العلماء وقد يظل يثبته البعض طورا و ينفيه البعض طورا آخر إلى أن ظهر (سيجموند فرويد) مؤسس مدرسة التحليل النفسي ؛ فنسب إليه دور البحث

والكشف عن خفياته دون غيره من الذين عاصروه أو سبقوه.

و يرجع تاريخ اهتمام فرو يد بدراسة اللاشعور ماقبل عام ١٨٨٠ م حيث كان وزميله برو ير يعنيان بدراسة مرض الهستيريا، وتحضرني الآن قصة تلك الفتاة البائسة التي أخذت تعاود زيارة فرو يد وزميله وكانت آنذاك مريضة بأمراض نفسية متعددة أدت نتائجها إلى أمراض جسمانية كان منها مرض الشلل وكانت الفتاة كلما حضرت إلى العيادة تقول: دعني أتحدث فانني أجد في ذلك شفاء لي.

وقد اتبع فرو يد معها طريقة التنو يم المغناطيسي بعد أن طوره شاركو وأبعده عن خرافات تأثير الأفلاك والمغناطيس التي ألصقها مسمر بهذه الطريقة في العلاج النفسي.

ولقد اتضح لفرو يد أن الأعراض الهستيرية إنما تنشأ عن ذكريات كبتت في اللاشعور؛ وانه يمكن التغلب على هذه الأعراض إذا ما استطاع المريض أن ينزلق بتلك الأفكار إلى نطاق الشعور ولعل تلك الفتاة قد وضعت لفرو يد حجر الزاو ية في بناء العلاج بطريقة التحليل النفسي.

وهكذا اقتنع فرو يد بوجود عقل لاشعوري إلى جانب العقل الشعوري يحتل جزءا من النفس و يقوم بأدوار لها خطورتها في التأثير على السلوك.

وكان فرو يد مؤمنا بهذا الاكتشاف إيمانا قو يا على الرغم مما كان يلاقيه من نقد لاذع؛ إلا أنه ثبت نفسه على الدفاع عن فكرته وآرائه وأخذ يدعمها بخبراته الاكلينيكية الواسعة.

هذا وقد قسم فرو يد العقل إلى ثلاثة أقسام: هي الشعور وما قبل الشعور واللاشعور؛ القسم الأول يشمل كل الأفكار التي ندركها إدراكا واضحا أو قد يشوبه الغموض في بعض الأحيان وهو عبارة عن العمليات العقلية التي نشعر بها ونعيها وحيث إنه كان يدرس هذه الأقسام من ناحيتين: الأولى وصفية والثانية طبوغرافية لذلك أطلق على الشعور اسم الأنا Ego أما اللاشعور فقد أطلق عليه اسم الهو Id.

وحينما تقدم البحث بفرو يد وجد أن هناك ضرورة تحتم تعديل بعض آرائه في الجهاز النفسي من الناحية الطبوغرافية فقال: إن هناك ثلاثة أقسام للعقل: هي الأنا، والهو، والأنا الأعلى، أما الهو فهو ذلك القسم الذي يحوي كل ما هو موروث وما هو ثابت وما هو موجود منذ الميلاد؛ واللاشعور هو الكيفية الوحيدة التي تسود في الهو و بتأثير جهاز الادراك والشعور نما الجزء الخارجي من الهو وأصبحت له خصائص معينة وأطلق عليه اسم الأنا الذي يقوم بمهمة حفظ الذات والتفكير المنطقي الواقعي وتلبية بعض رغبات الهو وكبت بعضها الآخر الذي لايتلاءم مع الواقع.

و ينشأ القسم الثالث المعروف بالأنا الأعلى نتيجة تقمصات متعددة يقوم بها الطفل منذ الميلاد وأول ماتبدأ بالأب والمحيطين به ثم المعلمين وغيرهم و يكاد يكون معنى الضمير مرادفا لمعنى الأنا الأعلى.

على أن هذا كله لاقى معارضة شديدة من أصحاب الرأى إبان ظهوره وخاصة من قبل الفلاسفة

الذين زعموا أنه لايمكن دراسته وإدراكه كالظواهر الفسيولوجية الخارجية والنفسية الشعورية وقد واجه فرويد هذه الاعتراضات بقوله:

« يرى معظم الناس الذين تعلموا شيئا من الفلسفة أن فكرة وجود عقلي دون أن يكون شعوريا أيضا إنما هى فكرة لايمكن تصورها على الاطلاق؛ بل إنها تبدو لهم أمرا محالا وغير مقبول أصلا من الناحية المنطقية؛ وإني أعتقد أن ذلك يرجع فقط إلى أنهم لم يدرسوا مطلقا الظواهر العقلية الخاصة بالتنويم المغناطيسي والأحلام وهى ظواهر تستوجب هذه النتيجة بصرف النظر عن دلالتها المرضية».

وعلى ضوء هذا كله؛ فلعل السؤال الذي يطرح نفسه في دراستنا هذه هو: ـ ماهو اللاشعور؟ وهل له حقيقة الوجود في نفس الانسان وعقله؟ هل هو جهاز متكامل مترابط كأى عضو من أعضاء البدن؟

والواقع أن اللاشعور صفة تنبسط على أعظم قسم من أقسام العقل وهو الهو، وهو في نفس الوقت افتراض لايمكن القطع بوجوده في ناحية معينة أو في قسم ثابت من أقسام العقل.

ونقرر أيضا أن العقل الانساني ينقسم إلى ثلاثة أقسام: من الناحية الوصفية الشعور وما قبل الشعور واللاشعور أما الذين يقصرون علم النفس على دراسة الشعور والعمليات العقلية فقط؛ فلاشك أنهم سيجدون أنفسهم أمام مواقف كثيرة صعبة الحل والتأويل أيضا؛ وإلا فكيف يمكن لهم أن يفسروا بعض التصرفات التي نأتيها بدافع؟ نحن نسميه لاشعوري فماذا يسمونه هم؟

وعلى هذا الأساس لم يعد اللاشعور موضع جدل وإنما هو حقيقة مسلم بها من قبل علم النفس والفلسفة.

ولعل من الأجدى أن نبحث الآن في أهمية اللاشعور وفي مميزات نظرية فرويد بالذات عنه؛ إلا أنني أفضل قبل الاسترسال في ذلك بسط اللاشعور من الناحية الوصفية، ولكى يتسنى لى هذا فانني أسوق هذا المثال الذي استحضره لكل من يسألني عن اللاشعور خاصة وعن الجهاز النفسي عامة.

وأنا أفترض أن الانتباه وهو جزء من الشعور عبارة عن مصباح مضيء يسقط ضوؤه على سطح ينتهي بجانبين؛ يتركز ضوء المصباح على وسط السطح وهو الشعور؛ إذن فان جميع المدركات الشعورية تقع تحت الضوء لتتضح وتبرز في الشعور ولكن قد تكون هناك أفكار شعورية على حافتى السطح لايصل إليها إلا بصيص من ذلك الضوء فتكون عندئذ موجودة في هامش الشعور، ولكي يمكن إدراكها بوضوح يجب أن نسلط عليها ضوء المصباح ـ الانتباه ـ فأنا الآن أكتب هذه السطور وعلى هذا فان انتباهي مركز في الموضوع و بسط مالدى من معلومات عنه في أجلى وأوضح صورة ممكنة؛ وإلى جانبى الآن أصدقاء يتحادثون؛ إلا أنني لا أتتبع أحاديثهم ـ كمايفعلون هم ـ ولا أكاد أعى مايقولون وعيا كاملا فأحاديثهم في هذه الحالة موجودة على هامش الشعور وكذلك فحينما أقرأ كتابا فان انتباهي يتركز في موضوع الكتاب ومعانيه الجوهرية في حين أن الترتيب وحسن الخط لا يلقيان مني انتباها هاما فهما هنا موجودان في هامش الشعور.

وإذا مضينا في هذا المثال فانني أفترض أيضا أن هناك طبقة رقيقة عازلة تقع على شكل أفقي بين الشعور وما قبل الشعور وتتميز بثقوب دائرية مرنة تحت سطحها السفلي ومهمتها تلقي المدركات الشعورية واختزانها ؛ فمثلا إذا سألني صديق عن عمل عادي قمت به في زمن سابق ؛ فانني استحضره بالقاء الضوء من خلال الثقوب لدعوة ذلك إلى سطح الشعور.

وتحت هذا السطح الأخير عازل آخر يشبهه تمام الشبه يفصل مابين قبل الشعور واللاشعور؛ أما اللاشعور فهو هنا ــ افتراضا ــ عبارة عن مخزن عميق يحوى الغرائز التي تحتل أكبر جزء منه وإلى جانبها العواطف وغيرها من العمليات اللاشعورية.

و يتميز اللاشعور بلا منطقيته وعدم مطابقة رغباته لحقيقة الواقع لذلك فان الأنا اللاشعوري يقوم بمهمة الرقيب المتيقظ فيجيب من رغبات اللاشعور مايمكن تنفيذه وما هو متمش مع الواقع والحياة الاجتماعية والخلقية.

أما فيما عدا هذه من الرغبات فانه يقوم بقمعها واحباط كل مؤامرة يحاول بها اللاشعور تنفيذ مآربه ؛ وهذا الأنا لاينام في الليل ؛ بل الذي ينام هو الأنا الشعوري ؛ ونستدل على حقيقة وجود الأنا اللاشعوري بالأحلام التي هى عبارة عن مكبوتات أو رغبات تنطلق من اللاشعور لتحقق في هداة الشعور ماعجزت عنه في يقظته ولكن الضمير يقف لها بالمرصاد فيمنع منها مايراه منافيا للأخلاق أو الآداب العامة.

ولكن اللاشعور قد يخدع هذا الرقيب فيلبس رغباته أثوابا محتشمة وهى في الواقع عبارة عن أمان مكبوتة ؛ فمثلا قد يرى أحد الأشخاص أنه يسير في غابة و يفاجأ بأسد يتحفز للانقضاض عليه فيقابله بشجاعة و يصرعه ؛ وحقيقة الحلم هو أن الأسد رمز للأب أو من يقوم مقامه ورغبة القتل مندفعة عن انفعال غريزى ؛ ولكن تحقيق ذلك واقعيا أو خيالا لايقبّل الضمير مجرد التفكير فيه مع أن هذا هو منطق اللاشعور و واقعيته على حقيقتها ؛ لذلك فانه يلبس الأب صورة الأسد وهو رمز للقوة المهيمنة في الحاضر أو الماضي ــ على الشخص ــ والقتل دلائل الانتصار والغلبة على هذه القوة القاهرة.

وعلى ضوء هذا كله ؛ فاننا سنحاول من خلال قراءتنا لبحوث لسلى و يذرهيد ؛ إجمال أهمية اللاشعور ومميزاته وذلك على النحو التالى

أهمية اللاشعور ومميزاته

بما أن اللاشعور هو المستودع الدائم للنشاط البشري لاحتوائه على كثير من النزعات ولأنه موطن العقد المكبوتة سنتناول في إيجاز أهميته ومميزاته :

١ ــ هناك الوظيفة العضوية أو البدنية للاشعور؛ فجميع وظائف الجسم يصرفها الجانب اللاشعوري من العقل؛ سواء في هذا حالات الصحة وحالات المرض ولذلك نجد التنفس والهضم يتأثران بما يجري في اللاشعور وكذلك الدورة الدموية.

٢ ــ كل مايجنح الانسان إلى فعله في حالات النزوة؛ يبدو أنه صادر عن رغبات موجودة في

اللاشعور.

٣ ــ الأفكار التي يتلقاها العقل الواعي يظل تأثيرها على الوعى وعلى اتجاه التفكير بعد أن تكون قد غاصت في اللاشعور.

٤ ــ عادات التفكير وعادات العمل التي يكتنف تكوينها في البداية صعوبة؛ تحتاج إلى تدخل حاسم من الإرادة؛ تمتد قوتها بعد التعود وتزداد باشراف اللاشعور عليها بعد أن أصبحت آلية.

٥ ــ التحليل النفسي والعلاج النفسي يتوقفان على استخراج الأفكار من اللاشعور لأن اللاشعور هو موطن العقد المكبوتة.

٦ ــ عن طريق اللاشعور؛ تأتينا الميول الغريزية التي تعتبر من أهم القوى الدافعة لدى الاشخاص على اختلافهم.

٧ ــ يتميز اللاشعور بأنه عبارة عن مستودع دائم النشاط يحوي كثيرا من النزعات التي تنزع دائما إلى المثول في عالم الواقع؛ لذلك فان هذه المحتويات تتصف بالدينامية.

٨ ــ إن تلك العمليات العقلية لايمكنها أن تكون شعورية الا بواسطة التحليل النفسي وتعرف هذه الأفكار في حالتها الأولى بالكبت.

٩ ــ إن المسبب للكبت هو المقاومة التي تصدر عن الأنا اللاشعوري وهذا الأخير جزء من الأنا الشعوري.

١٠ ــ إن التقسيم العقلي الذي ينبنيٰ على الشعور واللاشعور يبدأ من الطفولة الأولى.

١١ ــ لايتقيد اللاشعور بمعايير الخلق ولا المنطق ولا الواقع ومنطقه الوحيد هو الانفعال والوجدان.

١٢ ــ تحتل الغرائز المتعلقة بالجنس الجزء الأكبر من اللاشعور.

١٣ ــ الأفكار اللاشعورية مهما كانت متنافرة منطقيا؛ فانها منسجمة متناسقة كل التناسق في اللاشعور.

١٤ ــ الأفكار اللاشعورية المتناقضة تحل الواحدة منها محل الأخرى وتأخذ المعنى نفسه كما هو ظاهر في المعاني المتناقضة للألفاظ الأولية.

الحيل العقلية اللاشعورية

قد تعجز النفس البشرية عن تفريغ انفعالاتها بطريق مباشر أو بتعبير مباشر يحكي حقيقة واقعها؛ وعند ذلك فانها تلجأ إلى التعبير بطرق أخرى قريبة أو مشابهة لها أو غير مباشرة وهذه تعرف بالحيل العقلية اللاشعورية ومن مظاهرها مايأتي :—

(٢) النقل أو التحويل

قد ينصب النقل على موضوعه بطريقة غير مباشرة أو مباشرة؛ مثال الطريقة الأولى لو فرضنا أن أحد الرؤساء قد حقر من شأن أحد المرؤوسين؛ فان هذا الأخير لايستطيع الرد على هذا التحقير فيلجأ إلى كبح جماحه فترة ما ثم لايلبث أن يفجره ازاء من يتعامل معهم في عمله أو بيته لأتفه الأسباب نراه يثور عليهم؛ ومثال الطريقة الثانية أن نرى مثلا أن بذرة من الشر قد نمت بين اثنين فنشب القتال بينهما؛ إلا أن الانسان يلجأ دائما في هذه الظاهرة إلى نقل الانفعالات الداخلية من واقعها الأصيل إلى معان أخرى لها سمة طابع مقبول بالنسبة للفرد ومن أجل هذا اتصفت ظاهرة النقل بكونها اللاشعوري .

وقد لايكون النقل على جانب إيجابي كاتصافه بالود والمحبة بل قد يتسم بالسلبية وهو اتصافه بصفة عكسية للنوع الأول وفي كلا النوعين مدخل للكبت من ناحية المسرة والابتهاج أو من ناحية البغض والكراهية؛ فشعور الخوف من تجربة داهمتك بها الأحداث سوف يظل كامناً في النفس يقلق الشعور ومن أجل إبعاده أو طرده تسدل عليه ستارا من النسيان الذي بدوره لا يتأتى إلا نتيجة للكبت أو القمع؛ فاذا واجهتك تجربة ذات شبه قريب أو بعيد من الأولى؛ فان الخوف يتحرك من مكمنه فتستره باتخاذ سلوك أو تصرف مغاير للأول الذي اتخذته تجاه التجربة الأولى .

والتحويل يعد أيضا عاملاً مساعداً على استمرار الكبت فالحب الناتج عن انفعال عاطفته في اللاشعور قد لايقوى على ترجمة أحاسيسه بصدق لوازع مادي أو معنوي؛ فيتحول التصريح إلى نوع من التلميح ومعنى ذلك استمرارية حدوث الكبت .

وكما كنا نقرر فان التربية التي يتلقاها الفرد على مربيه أو أبويه هي بمثابة خلق اجتماعي يصبغ طابع حياته؛ فانها إن جانبت سلوك الرفق والارشاد والحرية المعقولة وتركزت على القسوة والخشونة؛ فسيؤدي هذا إلى بذر روح الكره والبغض في نفسية الطفل تجاه مربيه أو أبويه؛ وهو أيضا لايقوى على إظهارهما بل يعمل على كبتهما جهد استطاعته؛ على أن هذا في جملته يفضى إلى تحريك النزعات الانحرافية في النفس إذا كان قد ورثها على حالة ظاهرة من القوة عند أسلافه فتمتد يده إلى ممتلكات

الغير وانتهاك مايضع المجتمع لنفسه من مقومات خلقية وقانونية.

(ب) التقمص

في حياة كل منا شخصية أو أكثر تلعب دورها في طيات نفوسنا على جهل منا وعدم دراية؛ فنلعب أدوارا لعبتها تلك الشخصيات وأول شخصية نتقمصها هى شخصية الأب بالنسبة للابن والأم بالنسبة للفتاة؛ فالأب والأم في نظر الطفل أو الطفلة هوصاحب العصا السحرية التي تبدع المعجزات ولا تقف تجاه شخصيته العراقيل التي لايدركها الطفل إدراكا جذريا.

و يقول فرو يد في بحثه الذات والغرائز: إننا عندما كنا أطفالا صغارا عرفنا هذه المخلوقات الرفيعة الأب والأم وقـد أدخلناها فيما بعد في ذواتنا؛ والحقيقة أن التقمص لايقتصرعلى الأ بو ين إلا أنهما أول موضوع نسقط عليه صورة الابصار ثم ادماج صورته في نفوسنا؛ وترتقي هذه الظاهرة في سلم الحياة كلما نما الانسان وكبر؛ وأسمى مايتقمصه الانسان هو مجتمعه الذي يعيش فيه فيدرك ادراكا عميقا آماله فيرفع من شأنه لكى يرفع من شأن نفسه.

وقد يكون التقمص مرادفا إلى حد بعيد معنى المحاكاة والتقليد وقد يحمل معنى آخر مرتبطا مع ظاهرة الاسقاط بعلاقة وثيقة مثال ذلك شخص مرت بحياته شخصية ذات مكانة اجتماعية فأحبها وأراد أن يحذو حذوها ولكنه فشل فستظل هنا صورة التقمص باقية في النفس وإن كانت دقيقة في وضوح معالمها الثانو ية و يوقع هذا الشخص صورة التقمص عن طريق الاسقاط على ابنه فيعمل جاهدا لكى يحقق في ابنه ماقد أخفق هو فيه.

كذلك قد تشترك أكثر من حيلة عقلية ضمن ظاهرة التقمص ونضرب مثلا لو أننا استقينا عن العصر العباسي جل مميزاته الاجتماعية وغيرها ثم انتقلنا بمخيلتنا اليه وهنا تتداخل صورة من صور النكوص إلى جانب أحلام اليقظة.

(ج) الاسقاط

الاسقاط وسيلة يلجأ اليها الانسان فيخلع مافيه من نقائص ومساوىء على غيره؛ وتقف هذه الظاهرة في جانب عكسي من ظاهرة التقمص أو الامتصاص؛ ففي الأخيرة نود في بعض الأحيان إذا ما أعجبنا بشخصية من نوع معين أن نأخذ منها حركات خاصة وآثارا ذات طابع انفعالي مميز؛ وتشتد وضوح هذه الظاهرة عند الأطفال الذين يقلدون آباءهم في حركاتهم وأعمالهم وغضبهم.

ومعنى ذلك أن ظاهرة الاسقاط تعتبر من الوسائل التي يدفع بها الانسان عن نفسه نقيصة سواء أكانت أخلاقية أو ثقافية أو غيرها ويخجل في نفس الوقت من الاعتراف بوجودها فيه لأنه إن فعل فقد احتقر وأهان الذات التي تتألم لهذا أشد الألم فيتاح للاشعور المجال للبروز بطريقة لايدركها الشخص ذاته في أغلب الأحيان فيلصق مابه من صفات معيبة بآخرين ليكسب احترام الذات.

ولكن لوفرضنا أن الشخص كان صريحا مع نفسه؛ فانه يكسب هذا الاحترام بطريقة أخرى وهو

أنه يتعزى بعدم انفراده بتلك الصفات ؛ حيث إن كثيرين غيره يتصفون بها ؛ فالتلميذ الذي يفشل في الامتحان ولا يبرر فشله باسقاط صورة العجز على المعلمين أو على الوسيلة التي أدى بها الامتحان؛ فانه عادة مايردد هذه العبارة: «لست أنا الوحيد الذي رسب» .

وقد درس الجاحظ صورة من هذه الظاهرة في كتابه الشهير (البخلاء) وهناك روايات كثيرة تدخل الجاحظ نفسه في زمرة هذه الفئة التي كتب عنها ؛ فقد كان هو بخيلا رغم ما كان يتمتع به من جاه عريض ولا شك أنه قد أسقط صور البخل على هذه الفئة بأدق تعبير في مؤلفه هذا من أجل أن يتمتع باحترام الذات واتزانها بأسلوب عبقري .

وأذكر أنني قرأت حديثا صحفيا لتوفيق الحكيم وجه فيه الصحفي تهمة البخل اليه؛ ولكن الكاتب الكبير استطاع أن يتخلص من هذه النقيضة بأساليب تكاد تكون منطقية .

ومن أشكال الاسقاط المألوفة التى نشاهدها عند أرقاء الخلق والمنافقين ذكرهم الغير بما يندى له الجبين وتعف الآذان عن سماعه ؛ وفي الحقيقة أن كل مايطلقونه على ضحاياهم من صفات رذيلة إنما هى في الأصل مشتقة من أنفسهم هم التي اندمجت في داخلها كل هذه الرذائل والهنات ، و يشير القرآن الكريم إلى هذه الصورة في الآية الكريمة: «يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا . .» .

وكذلك من بين صور الاسقاط مايحدث عند بعض الآباء من إسقاط صور الكره والبغض على أبنائهم ؛ فقد مروا بتجارب تتشابه إلى حد بعيد مع نفس التجارب التي يمر بها أبناؤهم تجاههم . فقد يكون الآباء قد عوقبوا من قبل آبائهم أثناء طفولتهم فاحتدم في نفوسهم الكره لابنائهم .

وهناك أيضا صورة أخرى من صور الاسقاط يطلق عليها «جنون العوانس» وتظهر عند الفتاة التي حرمت الجمال وحرمت تبعا لذلك البعل والزوج الذي تحلم به كل فتاة؛ فاذا ماتساقطت سنون العمر من عقد حياتها ولم تظفر بما يملأ فراغ وضعها الطبيعي؛ انكبتت في نفسها آمال تحطمت على واقع الحياة؛ فتظل هذه الآمال في الخفاء تفعل فعلها وفي السلوك الخارجي على غفلة من الفتاة ونفسها .

ومغزى هذا أنها قد تلصق سلوك الغير نحوها بعدم النزاهة وقد تتهم أحد المارة بمغازلتها في حين أن شيئا من هذا ربما لم يحدث و بذلك فإن الدوافع والرغبات الدفينة تنطلق من مخبئها فتصور سلوك الغير بصورها المكبوتة .

وتأسيسا على هذا كله ؛ يمكننا أن نقرر أن أغلب الصفات التي تلصقها الذات بالغير هى صفات لاشعورية لايتسنى للانسان إدراك وجودها في نفسه إلى جانب أن النفس ذاتها يؤلمها كثيرا أن تعترف بها ولا يلزمنا هذا أن نسلم أنها ــ أى الصور ــ مندفعة بجميع أشكالها من اللاشعور؛ بل ربما كانت مندفعة من الشعور نفسه أو من الذات العليا .

ونحن نعلم أن هذه الأخيرة تتميز بأنها مستودع الأخلاق والعادات والتقاليد في المجتمع وإذا مارجعنا إلى كيفية نشوئها وجدنا أنها استقلت عن باقي أجهزة النفس عن طريق التقمص أو

الامتصاص. و بذلك فانها ترسل صورة التقمص والامتصاص مرة ثانية على الواقع الذي يقع تحته مباشرة الشعور.

هذا وقد تظهر صور للاسقاط رفيعة سامية وذلك نتيجة لصقل المدنية وتهذيبها لسلوك الانسان ومثل هذا مانشاهده عند الصبي الذي ينهر إخوته الصغار لفعل غير لائق أو غيره؛ فهذا الصبي قد كان ولاشك كغيره من الأطفال ممن اقترفوا أو ارتكبوا الكثير من نوع تلك الأفعال؛ إلا أنه قد كبر وتعلم أن ذلك أمر غير مرغوب فيه فيعف عنه و يأمر غيره بذلك.

(د) التعويض

تنشأ هذه الظاهرة في الغالب نتيجة للشعور بالنقص في بعض نواحي الشخصية كعيب في الجسم أو العقل أو غير ذلك؛ و يتخذ التعويض أسلوبين في طريقة ظهوره عند الفرد؛ فاما أن يكون مباشرا أو غير مباشر؛ ونقصد من وراء اتصافه بالأسلوب الأول أن الانسان الذي يشعر بعجزه في ميدان أو صفة معينة؛ نراه يحاول أن يغطى هذا الضعف بصفة أخرى مبالغ فيها في نفس الميدان لا خارجا عنه؛ وهو بكلا الاسلوبين يحقق لنفسه إشباع احترام الذات والاستحسان الاجتماعي وكذلك الشعور بالأمن.

ونجد في حياة الطلاب بصفة عامة ضروبا كثيرة لأشكال هذه الظاهرة بأسلوبها المباشر؛ ولعل حياتهم من وجهة خاصة فيها الكثير من الظواهر التي تدفعهم وتسيرهم في حياتهم الدراسية سواء كانت تصاعدية إلى العمل والنجاح أو تنازلية إلى الكسل والاخفاق.

وأذكر حينما كنت في بيروت كانت تدرس معي زميلة كسولة ولكنها ذات مقدرة عقلية لم تظهر إلا فيما بعد؛ وقد حدث أن عنفها أحد الأساتذة على كسلها؛ ونحن نعلم أن النساء على وجه التعميم أكثر حساسية وتأثرا من الرجال؛ فكانت مفاجأة لنا عندما نقلت إلى القسم الأول في نفس الصف الدراسي في اختبار نهاية الشهر.

وهذا نوع من التعويض المباشر دفع هذه الطالبة إلى تغطية عجزها وعدم قدرتها مبدئيا في المذاكرة المتواصلة والتفوق في نفس الميدان.

ومن أمثلة التعويض المباشر أيضا مانلمسه من تصرفات المتصفين بقصر القامة من دهاء ومكر أو نزوع إلى السيطرة ومحاولة التسلط والتغلب على الغير.

ونجد في بطون التاريخ من هذا النوع جنكيزخان وتيمور لنك ونابليون ولعل هذا يشير إلى المثل القائل «كل قصير إما حكمة أو نقمة».

وهذه الصفة بجانب صفات أخرى مثل ضخامة الرأس والصلع تعتبر عند إحدى مدارس علم النفس القديمة دلالة على اقترانها بالعبقرية أو الذكاء؛ وقد أثبتت بعض التجارب وملاحظات سمات بعض عباقرة التاريخ صحة ماكانت تنادي به هذه المدرسة مع التحفظ الشديد.

أما الاسلوب غير المباشر فهو محاولة الفرد تغطية عوار شخصيته في ميدان آخر؛ ومن صور هذا

الأسلوب من التعويض؛ يجدر بنا أن نشير إلى حياة اسحاق نيوتن العالم الذي عرف باكتشافه لقانون الجاذبية؛ فقد تعرض إبان طفولته لاعتداء أحد زملائه عليه بالضرب وكان آنذاك ضعيف الجسم لايقدر على رد الاعتداء بالمثل فبادر إلى التغلب على زميله لافي ميدان القوة الجسمانية بل في مجال القدرة العقلية والذكاء ومهد الطريق من بعده لظهور عبقرية اينشتاين.

وأود أن أبين أن التعويض الأفضل في ميدان آخر لايكفي لمجرد أنه تعويض عن نقص أو كبت لبلوغ مرتبة يكسب عندها الانسان احترام ذاته ومجتمعه الذي يعيش في إطاره.

ولكن لكى يحدث هذا؛ فلابد أن تكون الموهبة موجودة ومسلما بوجودها؛ ولنفرض أن إنسانا ما يتصف بخشونة الصوت وقباحته، وأنه يتمنى في قرارة نفسه لو وهب صوتا جميلا ذا مقدرة فنية على التعبير الغنائي ثم حاول بالتمرين المتواصل تحسين صوته؛ فان هذا لن يؤدي في النتيجة إلى اكتساب جمال الصوت بل لابد أن تكون هناك الموهبة أولا؛ ولكن هذا الشخص لو انصرف إلى العزف على إحدى الآلات الموسيقية وكانت لديه الموهبة على التعبير بالحركات الرشيقة التي يلاعب بها الأوتار أو المفاتيح أو غير ذلك؛ فانه في هذه الحالة سوف يحقق لنفسه انتصارا لاشباع احترام الذات في ميدان آخر؛ وهذا في حقيقته ما نصفه بالأسلوب غير المباشر.

وفائدة التعويض سواء أكان مباشرا أو غير مباشر تنحصر في ناحيتين جوهريتين؛ فاما أن يكون تعويضا بناء يخدم المجتمع و يرفع من شأنه مثل اسحق نيوتن على أى شكل من الأشكال؛ أو يكون تعويضا هداما ينحرف بجماعته عن سواء السبيل و يدفعها إلى المهالك والأضرار بالمجتمع مثل اندفاع الأفراد إلى النواحي الاجرامية.

وقد يتخذ التعويض صورا غريبة أو متداخلة إلى حد بعيد ومن ذلك مانجده عند الآباء الذين يقحمون ابناءهم في ميادين العمل التي فشلوا هم فيها من قبل أو تمنوا أن يكونوا أحد أبطالها فحالت بينهم ظروف مادية أو غيرها.

وربما أن الآباء يعملون في ميدان معين أحبوه ودفعوا أبناءهم إليه لكى يكملوا حلقة النجاح فيه وهذا مانراه عند الذين فشلوا ـ مثلا ـ في مضمار الطب أو الفن أو صادفوا نجاحا يسيرا في أحدهما فيزجون بأولادهم لادراك النجاح أو الفوز بالسبق في هذا الميدان.

وفي داخل فصل الدراسة نجد أن التلاميذ ذوو كفايات مختلفة وقدرات متباينة؛ فالتلميذ الذي لايميل إلى المواد الرياضية يغطي نقصه بالانصراف إلى غيرها من المواد؛ فاذا فشل في هذه الأخيرة تحول إلى الرياضة البدنية وأبدى فيها ضروبا من الحذق والمهارة.

وربما لم يكن هذا ولا ذاك ومن ثم على المربين والآباء أن يوجهوه إلى ناحية تتلاءم مع قدرته كالنواحي المهنية وغيرها.

ويجب أن نسلم إزاء ذلك أن الذكاء هبة ومنة من الله عز وجل وأن كل إنسان ميسر لما خلق له.

❊❊

مراجع في مجال الدراسة

1- Field, G. C. — The Philosophy of Plato, London University, 1949; pp. 360-370.

٢ — د . زكي نجيب محمود (مترجم) — محاورات أفلاطون — القاهرة — لجنة التأليف والترجمة والنشر ص ٧٠ — ٧٥

٣ — ابن تيمية — أمراض القلوب وشفاؤها ص ١٣

٤ — أبو حامد الغزالي — المنقذ من الضلال — طبعة عيسى البابي الحلبي — القاهرة ص ١٠٣

٥ — أبو حامد الغزالي — الاقتصاد في الاعتقاد — المكتبة التجارية — القاهرة ص ٤٣

٦ — أبو حامد الغزالي — إحياء علوم الدين — مطبعة صبيح — القاهرة جـ٣ ص ٣٤٣

٧ — أبو حامد الغزالي — معارج القدس في مدارج معرفة النفس — طبعة الكردي ١٣٢٧ هـ — ص ٨٤ — ٩٠

8- James, W. — The Varieties of Religious Experience - A Study in Human Nature; The Modern Library, New York; 1902; pp. 30-52, pp. 110-135.

٩ — د . لويس كامل مليكة — علم النفس الاكلينيكي — ط الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٧ الفصل الثالث عشر

١٠ — محمد عطية الأ براشي وآخرون — أعلام الثقافة العربية ونوابغ الفكر الاسلامي — دار نهضة مصر بالفجالة جـ ١ ص ص ١٠٣ — ١٠٥

11- Freud, S. — The Interpretation of Dreams, London, Hogarth, 1900; pp. 202-209.

12- Freud, S. — An Outline of Psycho-Analysis New York, Norton, 1949; pp. 66-78.



مركب النقص

«إن كثيرا من الأغبياء يشعرون بمركب النقص ولكن هل أنت وأنا والبقية الواعية الذكية تشعر به؟. تعال نقرأ هذا الموضوع لعلنا نجد الاجابة الشافية في تلافيه».

أنا وأنت وهو وكلنا جميعا نحمل بين طيات نفوسنا مركبات للنقص مختلفة تطفو هذه المركبات حينا على مستوى الشعور فيسهل إدراكها، وتتعمق حينا آخر في أغوار النفس فيصعب علينا معرفة سر من أسرارها. وهي مادامت قريبة من الشعور أو شعورية فان الأضرار الناتجة عنها ستكون بسيطة أما إذا كانت كامنة في اللاشعور فان من المحتم أن تكون لها نتائج وخيمة.

ولقد كثر ترداد ذكر مركب النقص على ألسنة العامة، ولهج به بعض الأفراد على معرفة سطحية منهم به، وأصبح ليس من الغريب المشاهد إسقاط صفة هذا المرض النفسي على كل من ينم سلوكه عن تصرف شاذ بين الجماعة. والواقع أن هؤلاء الأفراد قد نظروا إلى مركب النقص من جانب قاتم مظلم حجب عنهم فعاليته الحميدة التى دفعت ولا تزال تدفع بكثير من المواهب إلى القمة. وهذه شخصيات التاريخ تتكشف عن أنواع عديدة ارتقت الذروة، وتسنمت الشهرة بفضل هذا الداء الذي نظلمه أحيانا باطلاق هذا الاسم عليه. إننا قد نقول: إنه حيوية دفاقة، أو إنه باعث فعال من خلف حيوية دفاقة، ولكنه على أي الأحوال لم يكن خالي الضرر كله خيرا، بل ارتبطت مصاحبات انفعالية سيئة ربما أودت بحياة بعض تلك الشخصيات، إننا مازلنا نذكر الاسكندر الأكبر، ونيرون، وجنكيزخان، وهولاكو، ونابليون، وهتلر.

ولقد غالى المغالون في شأن مركب النقص فأحاطوه بهالة عظيمة أصبح وجوده داخلها يشير إلى الشوارد من المواهب فقالوا: ليس هناك من ينجح دون مركب النقص. وقالوا أيضا: كل شخص ينجح، إنما يفعل ذلك بسبب مركب النقص. والواقع أنه لاينجح كل شخص رغم وجود مركب النقص؛ إذن فان النجاح الذي يستتر من خلفه مركب النقص يتوقف، قبل كل شيء، على الموهبة. إن كثيرا من الأغبياء يشعرون بمركب النقص، و يشعرون به شعورا مقيتا كامنا يلعب في الأعماق أدوارا خطرة تقود صاحبها في النهاية إلى مستشفي المجاذيب، لا إلى الشهرة والمجد. وهناك أناس آخرون عاشوا حياة سعيدة رضية على بساطة مايملكون من ملكات وقدرات عقلية و بدنية. لقد عاشوا في حدود طاقة أدركوا إدراكا عميقا أنه لايتسنى لهم تخطيها مهما بذلوا من جهد، لذلك عملوا على أن يلائموا بين مايتمتعون به من مزايا و بين واقعهم.

ظواهر النقص

لعل من أهم الظواهر التي تبرز مع مركب النقص عند العاجز، ظاهرة الهروب إلى أحلام

اليقظة ، واللجوء في كل حين ، حتى تصبح غاية لا وسيلة ، ذلك أنها هى في الواقع ــ في نظره ــ الغاية التي ينشدها العاجز دون علم ودراية منه . ولنضرب مثلا بسيطا شائعا بين بعض المراهقين أو الراشدين . فنحن نعيش في مجتمع متطور تبرز فيه شخصيات ، وتلمع في أفقه أنجم خرجت من بين صفوف الطبقات ، نهضت ترفع أعلاما مختلفة تعقدها على ميادين اجتماعية متباينة . هذا طبيب ، وذلك أستاذ في الأدب وآخر فنان . وقد يرمق أحد المراهقين مطر با مشهورا يتمتع بصوت ندى بهيج ، و يتمنى أنه لو قدر وامتلك نفس الموهبة . وستظل أفكار عديدة تراوده عن هذا الحلم العسير المنال ، ثم تنتظم ــ أعني الأفكار ــ و يصبح لكل منها طابع انفعالي لايتفرد به وحده ، بل يشترك فيه مع غيره من الأفكار حول فكرة رئيسية وهى في مثالنا هذا : أن يكون المراهق ذا صــوت جميل . ومن خلف هذه الفكرة الرئيسية ــ كما نسميها ــ طاقة انفعالية تشدها وتذكي أوارها . كل هذا قد لايحدث كثير ضرر إذا ماكانت الأفكار شعورية أو قريبة من الشعور ، والأمر بل والأدهى إذا ماتسر بت إلى اللاشعور وكمنت في أغواره ، حينذاك نطلق على كل فكرة رئيسية تشمل تلك الأفكار المتعددة « بالعقدة » النفسية . ومن العسير جدا الوصول إلى الأساس الذي ترتكز عليه الأفكار ، وإن أتيح لمحلل نفسي ذلك ، فقد بلغ أقصى مايمكن بلوغه ليقضي على الداء بعد خروجه من وكره . ولعل هذا المراهق يظل يوالى أمانيه وأحلامه ليل نهار ، إنه حقا لايمتلك الموهبة ، ولكنه سيقنع نفسه بامكانية اكتسابها ، والواقع لن يسير حليفا لأحلام المراهق ، بل دون شك ستخيب آماله وتثور في غياهب نفسه انفعالات مركب النقص ، وقد لا تكون تلك الانفعالات بسيطة ، أى أنها مركبة فتندفع في غلواء الثورة انفعالات أخرى يكون المراهق ضحية تجاذبها وتنافرها . إن الحقيقة لايمكن إخفاؤها ، إنها تصرخ في وجه ذلك الطفل الغرير : لم يرد الله ان يمنحك هذه الموهبة « كل ميسر لما خلق له » .

إن رد الفعل لمركب النقص ، فيما شابه هذه الحالات سلبي إلى أبعد الحدود ، ولكنه قد تكتمل له الايجابية إذا كانت هناك الموهبة ، ونقول : الموهبة قبل كل شيء . وهى مهما تضاءلت ، وتناهت في الشحوب ، فهى رغم ذلك موهبة إذا ماقيست الى العدم .

وتتوارد بين خواطري حين كتابة هذه السطور ، خواطر عديدة لنماذج لها صبغات منفردة . هاهو العلامة الكبير « إسحق نيوتن » ، يقول أحد الذين كتبوا عن حياته في مجلة « SATERDAY REVIEW » عدد « ١٠ سبتمبر ١٩٦٠ » : « كانت نقطة التحول في حياة « نيوتن » ضر بة سددها إليه من كان يكبره سنا ، وأكثر منه اجتهادا في التحصيل الدراسي ، وخيل لنيوتن وهو يتلقاها أنه سيهوى تحتها و يغدو أضحوكة الضاحكين ، و بعدها لم يلبث طو يل أمد حتى أصبح طليعة مدرسته وجبينا أغر لعالم العلماء على مر الأجيال » ولقد كان هذا النوع من التعو يض إيجابيا يتفرد صاحبه بقدرات عقلية رفيعة الشأن ، عظيمة القدر ، كانت له سندا في بلوغه مصاف العلماء المبرزين والمرموقين بعين التقدير ، حتى قيل : لولم يكن نيوتن لما كان اينشتاين .

ومن جملة ماسبق يبدو جليا أن مركب النقص يدفع إلى التعو يض بكافة أنواعه ، ولكنه لن يكون تعو يضا سو يا مثمرا إذا لم تكن هناك عوامل كثيرة تدفع به إلى طريق مستقيمة .

كيف ينشأ مركب النقص ؟

علينا إذن أن نعود إلى الوراء، إلى أيام الطفولة التى طواها النسيان، وعفا على أكثر معالمها في الذاكرة، وأصبح بعضها مجرد أشباح .. أو رموزا تشير إلى تجربة انفعالية، أومشاركة وجدانية. يقول الدكتور «و يذرهيد» في كتابه «سعادتك في ضوء علم النفس» : «إن كثيرا من مركبات النقص ترجع أسبابها الأولى الى مرحلة الطفولة، حتى ولولم تظهرآثار مركب النقص الباعثة على القلق إلا في سنوات النضج، أوعلى الأقل، في مرحلة البلوغ، ومن هذه الاسباب مايرجع إلى عيب جسماني مثل العرج الخفيف أوضعف القلب، وفي هذه الحالة ينبغي على الوالدين أن يبحثا للطفل عن مجال مناسب، يمارس فيه تحقيق ذاته بنجاح يشعره بالرضا عن نفسه ولا يعوقه عيبه الجسماني عن تحصيله، وعليهما أيضا ألا يفرطا في تدليله حتى لا يجنح إلى الافراط في التعويض عن إحساسه بنقصه. و يغلب أن يكون هذا التعويض المفرط غرورا يتأصل في نفسه ليحمي به حساسيته المسرفة».

«و يدخل في باب العيب الجسماني قصر القامة، النحافة الشديدة، أو النمو السابق لأ وانه أو الزائد عن الحد. والعادة أن الطفل الضئيل الحجم يكون عرضة للتدليل المفرط من أبو يه، وأن الطفل الضخم الزائد عن الحد في نموه عرضة للزجر والانتهار من والديه والمحيطين به. والأمران كلاهما خليق أن يثمر شعورا بالنقص». والواقع أن مرحلة الطفولة تكاد تكون مركز ثقل لمصادر مركبات النقص في النفس، ويمكن بواسطة التحليل إرجاع مسببات مركبات النقص إليها ثم إخراجها إلى دائرة الشعور والقضاء عليها.

وليس العيب الجسماني هو السبب الوحيد لمركب النقص، بل إن هناك عدة أسباب أخرى حصرها الدكتور «وولف» في كتابه «فن الحياة» فأوردها كما يلي:

١ــ العجز البدني والمرض، ٢ــ الارتباط بالأسرة، ٣ــ الغريزة الجنسية، ٤ــ البنيان الاجتماعي والاقتصادي، ٥ــ الأخطاء العاطفية للآباء والمدرسين، ٦ــ التجارب الشخصية في الحياة، ٧ــ القدرة الجنسية. وقد أضاف «الفرد آدلر» الى هذه المجموعة «الأسباب العقلية». ونحن هنا نحاول توضيح بعض هذه الأسباب.

لذلك علينا أن نعود إلى مراحل الطفولة كما قلنا. وقد أوضح الدكتور «و يذرهيد» مركب النقص الصادر عن عيب جسماني، وإذا كان هذا الأمر جديرا بالاهتمام، فان التربية التي يسوس بها الآباء أبناءهم لها أيضا تأثير فعال في إيجاد مركب النقص. «وتبدأ تربية الطفل منذ ولادته، و يتكون منهجها من اتصالاته بالكبار ومعاملتهم له على أسس متعارف عليها في محيط دائرة الأسرة». وحينما تتفتح عينا الطفل على أبو يه، فانه يتأثر بهما تأثرا بالغا.. يخضع لارادتهما، و يفرض عليهما إرادته أحيانا، و يظل في خفاء يقارن بين نفسه و بين أبو يه، ولاشك أنه سيجد بونا شاسعا يبعده عنهما من حيث اكتمال النمو، والقدرات العقلية، والسيطرة، وغير ذلك. ومن الواجب أن تكون هذه المقارنة واقعية إلى أبعد الحدود. أما كيف تكون واقعية؟ فان هذا هومايقع

إن الفوارق الجسمية التي يلحظها الطفل، وخاصة إذا ماصاحبتها أفعال تزيد من إحساس الطفل بقدرها، جديرة بأن تورثه الكثير من مركبات النقص. فمثلا القسوة المفرطة تشعر الطفل بالعجز الكامل إزاء رد أذاها عن نفسه. إنه طفل لا أكثر ولا أقل، ودعوى التربية التي نباشرها بهذه الوسيلة (القسوة) دعوى زائفة لا أساس لها من الصحة، والحقيقة أننا ننفذ ماتمليه علينا مركبات النقص في نفوسنا أوغير ذلك من الاتصالات التي تدعوإلى استعمال القسوة في التربية. وأهم ما في الأمر أن القسوة تشعر الطفل بالعجز وتولد فيه مركب النقص. إننا بذلك ننزع ثقة الطفل بنفسه ونجعله في مقتبل حياته عييا فلا يركب الصعاب لاسترداد هذه الثقة، وإذا مافعل، فان ذلك سيكون على حساب ضحية أخرى يوقعها تحت براثن مركب النقص، وهكذا نورثه لمن بعدنا. ولهذا قيل: إن استلاب «الثقة بالنفس» من شخص بالغ أمريساوي في فداحته التآمر على قتله.

وقد يحدث في بعض الأحيان أن تسيطر شخصية الأب أو الأم على ماعداها من الشخصيات في الأسرة. أما إذا كان لكلا الأبوين هذه الشخصية، فان الأمر سيكون غاية في التعقيد، ونجد عندئذ الخنوع المطلق الذي يسيطر على بقية الأفراد من أطفال وغيرهم. وسيظل كل طفل فيما بعد — في مثل هذه الحالة — مستطيعا بغيره كأبى العلاء المعري نجد عنده مثلا نسبة عالية من الذكاء تؤهله لأن يكون مهندسا لماعا، ولكننا نرى فيه عدم القدرة على تثبيت إرادته لخوض هذا الميدان إلا بعد أن يوافق والده (بابا) على ذلك، وهكذا يعيش يفكر بعقلية غيره.

وسبب آخر ينتج عنه مركب النقص، هوعلاقة الطفل بغيره من الأطفال. ومن المسلم به أن لكل طفل مواهب وقدرات ومميزات مختلفة لا تتساوى عند طفلين. فهناك مميزات عقلية وجسمية عالية لايتمتع بها إلا أحد الأطفال من الأسرة مثلا. فواجبنا ألا نبرز ذلك أمام الآخرين الذين حرموا من هذه المواهب، بل علينا أن نترك المجال أمامهم جميعا لكى يقارنوا بين أنفسهم ونتدخل في الحالات التي نرى فيها ذلك واجبا.

التعويض عن مركب النقص

إن هذه الأسباب التي ذكرتها، والتي لم أناقش أكثرها، لا تظهر لنا بمجرد المشاهدة الخارجية، ولكنها قد تتضح في التعويضات التي يلجأ إليها المصاب بهذا المرض النفسي. إنني في كل صباح أنظر إلى أحد الرؤساء الاداريين فيخيل إلى أننى أرى آلة تعمل دون انقطاع، ولكن تصرفه ينم عن كثير من التعويضات التي أساسها مركب النقص. أحيانا يترك مكتبه و يسير بين الردهات شامخ الأنف تشرئب عيناه إلى السماء، وإذا ما حياه موظف وإذا ما أراد إحراجه بمصافحته، مد له يده، و يفصل مابينهما فضاء عريض، وهوإلى جانب هذا كله مشغوف باشهار أخطاء الغير و يصر على ذلك إصراراعنيدا. وهونفسه يخطىء، لأنه بشر، وليس غريبا أن يخطىء، إلا أن إقناعه بهذا كله ضرب من المستحيل. أستطيع أن أقول: إنه ينشد الكمال بطريقة التعويض ولكن «الاصرار على بلوغ الكمال، يتضمن الشعور بالنقص».

ومن صور التعويض الزائفة ما نراه شائعا عند الطلبة المتأخرين دراسيا ، فانهم يعوضون عن هذا العجز ، بالتفوق في النواحى الرياضية أو غيرها من النواحي المدرسية ، لا الدراسية ، ومازلت أذكر صورا كثيرة لهذا النوع ، ولكن لاداعي لذكرها .

ونوع آخر من التعويض يبدو جليا واضحا في الهروب إلى أحلام اليقظة والتي هي إلى جانب ذلك تبهج النفس وتبعدها للحظات أو لدقائق عن واقع ربما لا يكون ساراً .

أما مابقى من ضروب التعويض ، فهوقليل الحدوث مثل التهوين من شأن الذات . وقد لمست هذا من صديق كان دائما يكرر لى : إننى إنسان غير اجتماعي وأنا أعرف هذا . والحقيقة لو أنه استطاع التخلص مما في طيات نفسه لكان إنسانا على غير مايدعي ، لطيف المعشر حلوالحديث ، على جانب بارز من الثقافة والأخلاق الحميدة . كذلك الأمر بالنسبة للارتداد ، أو مانسميه في علم النفس بظاهرة « النكوص » وهى عملية لاشعورية ينسحب الفرد فيها من الواقع و يعود إلى مرحلة سابقة بعيدة تكون أكثر بساطة وأقل تعقيدا ، ومثال ذلك : إذا أسرفنا في تدليل الطفل الصغير أمام الكبير واستعذبنا مايتفوه به من كلمات تتقطع عند مخارجها ، فاننا نلاحظ أن الطفل الكبير يحاول أن يقلد أخاه ، لكى يحظى مثله بجذب الانتباه اليه .

وآخر هذه الأعراض « الانهيار العصبي » وهوالنهاية القصوى للارهاق العصبي ، وقد شاع هذا المرض لتعقد المجتمعات بتطورها الحضارى ، وكذلك تعقد الا تصالات والمعاملات الاجتماعيتين ، فمجتمع اليوم ليس مجتمع الأمس ولا الغد أيضا ، على أن هناك مفاجآت تحدث أثناء الحياة العملية يكون لها أكبر الأ ثر في تسبب الانهيار العصبي . والحقيقة أن هذا المرض غاية في التعقيد ويحتاج علاجه ــ في الحالات الشديدة ــ إلى وقت وصبر طو يلين . وقد أصيب أحد أصدقائى بهذا المرض ، كان السبب فيه إهانة مؤلمة وجهها إليه رئيسه فما استطاع هو أن يتحملها ، وللموقف ملابسات لايمكن ذكرها هنا ، إلا أنه شفي بعد قضاء أكثر من سنتين في لبنان .

كيف نتغلب على مركب النقص ؟

وأنت الآن تتساءل : كيف نستطيع أن نتغلب على مركب النقص ؟! الحقيقة أن هذه السطور غير قادرة على حل العقد النفسية وأعني بذلك المركبات الكامنة في غياهب اللاشعور، إذ أن إدراكك لها أمر عسير، والا فقد أصبحت محللا نفسيا ناجحا . أما ماكان في دائرة الشعور فلا أثر له على السلوك كما أعتقد ، فصفته الشعورية تجعلنا نحافظ على مجانية اندفاعاته الوبيلة .

وعلى أى الأحوال إذا كنت تشك في أنك لاتحمل مركبات النقص فالأ ولى أن تضغى إلى هذه الارشادات :

١ ــ حاول أن تتعرف على نفسك جيدا ، بعيدا عن كل المؤثرات ، أى أن تكتشف نفسك على طبيعتها .

٢ ــ إذا كنت ترى أن تصرفاتك لا تتلاءم مع الأ وضاع التي تعيش فيها للحظات أولمدة طو يلة ،

فحاول أن تتكيف معها بطرق أنفع وأجدى .. لاتحصر نظرتك من زاو ية واحدة .. اللاشعور هو المرآة، أو المنظار الذي تضع عينيك من خلفه فاذا كان ناصعا رأيت الكون لماعا براقا كله بهجة وسعادة وحبور، أما إذا كان أسود قاتما فانك لن ترى هذا كله .

٣ ــ حاول أن تبني صداقة قو ية مع إنسان ترضاه، يكون موضع ثقة عندك، افض إليه بكل مايعتمل في نفسك من أحداث وذكريات بصورة منتظمة في كل يوم . حاول أن تستنير بآرائه وأفكاره .

٤ ــ عش لحظات طو يلة (ساعة) منتظمة مع نفسك كل يوم واستسلم لجميع أفكارك وأفصح بها في صوت هادىء . حاول ألا تجعل الأفكار تفلت منك وأفسح لها مجال التوارد .

٥ ــ إذا ماخطرت لك حادثة قديمة أسأت التصرف فيها ، أو أسيء إليك بها ، فحاول أن تستعيدها كاملة ثم انتقدها من جميع الزوايا ، وحاول بعد ذلك أن توجد طريقة أخرى تتفق مع المنطق والواقع تعالجها بها فيما لو حدثت مرة أخرى في المستقبل .

٦ ــ أخيرا هل تعتقد أنك الانسان الوحيد الذي أساء التصرف في حادثة ما أو العكس ؟ لا ، لست كذلك . فاذا كنت قد أسأت التصرف حقا بدافع من شعور بالنقص ، فلست أنت الوحيد الذي يشعر بالنقص . ليس منا من بلغ الكمال بعد . أنا وأنت وهو وكلنا جميعا نحمل في طيات نفوسنا مركبات للنقص مختلفة .



الباب الخامس

تربية الشباب وأثرها في التنمية

التربية والاقتصاد

منذ الماضي السحيق وللاقتصاد تأثيره العميق في مختلف مجالات المجتمع؛ ولكن تأثيره على التربية قد تزايد كثيرا لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار أدى بالاقتصاديين إلى ضرورة توثيق الصلة بالتربية ارتكازا على مسلمة رئيسية مؤداها «أنه لا تنمية اقتصادية في غياب التنمية البشرية» وفي ضوء عدة اعتبارات رئيسية منها مايأتي: —

(أ) إن التربية تكتسب مفهوما اقتصاديا نتيجة ماتخلفه في الفرد من صفات ومهارات وخبرات تشارك في تنمية المجتمع وتحديثه.

(ب) إن هناك علاقة وثيقة بين التربية التي يحصل عليها الفرد والعمل الذى يلحق به؛ هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى فكلما زاد النمو التربوي في مجتمع ما؛ زاد نموه الاقتصادي؛ كما أنه كلما زاد النمو الاقتصادي؛ فان ذلك يعني اتساعا للقاعدة التي ترتكز عليها التربية.

(جـ) إن المورد البشري يعتبر قوة رئيسية وراء التنمية الاقتصادية عن طريق الانماء التربوي حيث يكون من مهامه اكتشاف الأفراد وتنمية قدراتهم واستعدادتهم ومهاراتهم ووضع الفرد المناسب في العمل المناسب.

ولقد أكدت العديد من الدراسات؛ العلاقة التفاعلية التبادلية الترابطية بين التربية والاقتصاد نذكر منها دراسات دنيسون Denison التي أوضحت أن ٢١٪ من النمو الاقتصادي الحاصل في الولايات المتحدة في الفترة من عام ١٩٢١ إلى عام ١٩٥٨؛ مرده بصورة مباشرة إلى النمو التربوي الحاصل هناك. (١)

كما أن الارتباط الوثيق بين التربية والتنمية في الاتحاد السوفيتي وعلى حد تعبير بتروفسكي Petrovesky قد حقق تقدما ملحوظا في وقت قصير نسبيا. (٢)

ومن هنا يتضح الارتباط الوثيق بين التربية والاقتصاد في ضوء عدة عوامل منها: —

(أ) تحرر كثير من البلدان النامية من الاستعمار الذي سيطر عليها فترات طويلة دون ان يحاول تنمية الموارد الاقتصادية لهذه البلاد؛ وعندما أرغم على الخروج منها، خلف وراءه تراكمات إقتصادية ضخمة مازالت هذه البلاد تسعى لمواجهتها،وأداتها الفعالة في ذلك تنمية البشر أى التربية.

(ب) الادراك الواعي لدى كثير من البلدان النامية أن صيانة استقلالها مرهون بالتنمية الاقتصادية وأن سبيل ذلك في المرتبة الأولى هو التربية باعتبارها أداة تنمية البشر الذي سيتوقف عليهم تنمية المجتمع الذي يعيشون فيه وترقيته.

(جـ) غلبة معدلات النمو البشري على معدلات النمو الاقتصادي في البلدان النامية مما أصبح يهددها بأزمات اقتصادية إن لم تسرع بزيادة معدلات نموها الاقتصادي كأحد الحلول الهامة لتجنب الأزمات.

وهكذا يتضح لنا ترابط التربية بالاقتصاد حيث أصبحت التربية مسؤولة عن تخريج أعداد معينة من الأفراد و بنوعية معينة وبمهارات محدودة ليكونوا قادرين على تنمية المجتمع الذي يعيشون فيه و بالاضافة إلى ذلك أصبحت التربية مسؤولة عن مواجهة مشكلات الأفراد وإيجاد الحلول اللازمة لها. ولقد انعكس هذا كله على مكونات العملية التربوية في كلياتها وجزئياتها ففي مجال الأهداف التربوية أصبح من المحتم القيام بعمليات تحليل النشاط الاقتصادي في المجتمع والوصول إلى تحليلات علمية للقدرات والمهارات اللازم إنماؤها في الناشئة؛ كما أصبح لزاما على التربية القيام بعمليات تحليلية لمجالات النشاط الاقتصادي في المجتمع لبلورة مناهجها ومقرراتها الدراسية لتعكس بصدق احتياجات المجتمع ومطالبه.

وفي مجال طرق التدريس لوحظ أن هذه الطرق ذات طابع اقتصادي حيث استخدمت الميكنة والحاسبات العلمية و بحيث أمكن التدريس لأعداد هائلة من الطلاب في وقت واحد ومعاينة هذا من عائد اقتصادي وتربوي على المجتمع.

ويمكننا إيجاز أهم أنواع العائد في التربية وذلك على النحو التالي :ـــ

(أ) العائد على الاقتصاد

و يتمثل ذلك في البحث التربوي العلمي وتنمية المواهب وزيادة قدرات الأفراد على حسن التكيف مع متطلبات التكنولوجيا المعاصرة ومواكبة النمو الاقتصادي بقوى بشرية مدربة تدريبا عصريا. (٣)

(ب) العائد على الأفراد

وهذا العائد يمكن تصنيفه إلى استهلاك واستثمار؛ فالخدمة التي تحقق أهدافها في زمن محدد تنتمي إلى الاستهلاك ولكن إذا كان لها آثارها ونتائجها المستقبلية فهى تنتمي إلى الاستثمار؛ أما الخدمة التي تحقق أغراضها في الحاضر والمستقبل معا فهى تنتمي إلى الاستهلاك والاستثمار معا؛ وطالما أن التربية تحقق نموا للناشئة في حاضرهم ومستقبلهم فهى بذلك تنتمي إلى الاستهلاك والاستثمار معا.

(جـ) العائد الخارجي

والتربية لا تفيد الفرد من خلال الاستهلاك والاستثمار فحسب؛ بل انه يوجد بالاضافة إلى ذلك عائد خارجي يمكن إيجازه على النحو التالى :

١ ـــ من المسلم به أن طريقة أداء السلوك عند المتعلم أفضل منها عند الأمي؛ علاوة على أن الفرد المتعلم يشارك بفاعلية مؤثرة في مختلف أنشطة المجتمع، ومغزى ذلك أنه كلمازاد عدد المتعلمين في المجتمع؛ زاد الانتاج و بالتالي تتوثق العلاقات الانسانية الوطيدة بينهم.

٢ ــ استفادة أسرة المتعلم نفسه؛ فالأم مثلا تستريح من واجبات رعاية الأ بناء، وهذا يمكنها من ممارسة أعمالها الرسمية وغير الرسمية فلقد أجرى ولسبرود Weilsbord دراسات لحساب التكاليف لحضانة الأطفال في غياب التربية وفيها يقول: إنه في مارس ١٩٥٦م كان هناك ثلاثة ملايين ونصف امرأة عاملة في الولايات المتحدة الأمريكية وكانت أعمار أطفالهن تتراوح مابين السادسة الى الحادية عشرة.ولو فرض أن مليونا من تلك الأمهات لايعملن إلا إذا التحق أبناؤهن بالمدرسة، ولو فرض أن دخل كل أم يقدر بحوالي (٢٥٠٠) دولار شهريا؛ فان قيمة الخدمات التي تقدمها التربية في جانب واحد فقط وهو رعاية الطفل تقدر بحوالي مليوني دولار في السنة الواحدة.(٤)

٣ ــ يستفيد الفرد والجماعة معا من استثمار التربية على شكل تقليل التنفيذ الاجباري للقانون؛ حيث يتوقع انخفاض نسبة الانحراف والجريمة والتسيب في المجتمع المتعلم عنه في المجتمع غير المتعلم.

٤ ــ يستفيد المجتمع أيضا و بدرجة كبيرة من التربية؛ فكلما زاد عدد المتعلمين زاد الطلب على الكتب والصحف وغيرها.وبما أن هذه المنتجات والخدمات لها مغزى معين إذا ماوقعت تحت القياس الاقتصادي حيث ان الطلب المتزايد سيؤدي إلى الانتاج المتزايد والتوزيع بأسعار معتدلة، وأيضا يستفيد المجتمع بأنه كلما ازداد عدد المتعلمين بالبحث بأنواعه؛ ازدادت الفائدة التي تعود على المجتمع في شكل اختراعات وابتكارات.

٥ ــ هناك فوائد أخرى للتربية تعرف بالعطاء المالي Financial Option الذي يعطي للناشئة والمتمثل في ارتقائهم إلى مستوى دراسي أعلى لاستكمال مرحلة أخرى للتعليم.وهناك العطاء المعنوي Non Financial Option الذي يتمثل في حرية الاستاذ الجامعي في التدريس ومتعة المحاضرات والبحوث والندوات والمناظرات والاحتكاك اليومي بطلابه وغيرها من المميزات المتعددة الأ وجه.



مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

1- Denison, E. -- The Sources of Economic Growth in the U.S.A. New York, 1963; pp. 181-190.

2- Mukouchevitich, A. I. — Document of the International Commission on the Development of Education - Paris, UNESCO; No. 4; 1971; p. 4.

3- Cohen, K. — The Economics of Education - New York, 1975; chap. III.

٤ ــ دكتور لطفي بركات أحمد ــ التربية والتقدم ــ الرياض ــ دار المريخ للنشر ١٩٧٩ ص ١١٠



دور التربية في التنمية الاقتصادية

ليس من شك في أن التربية هي وسيلة إعداد القوى البشرية المدربة لمواكبة تكنولوجيا العصر ومطالبها؛ ولقد عبر عن ذلك شارلز آلين Charles Allyn بقوله: «إن التربية هى أحد أوجه الاستثمار للمجتمع حيث تستهدف تطوير أهم مورد في المجتمع وهوعقل الفرد وقدراته» . (١)

ولقد عبر عن ذلك كثير من المربين وأبرزوا فاعلية التربية في دعم الاقتصاد الوطني لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية، وذلك لتعويض الخسائر التي لحقت بالمجالات الاقتصادية المتعددة الأوجه . (٢)

وفي هذه الحدود؛ يمكننا توضيح دور التربية ومسؤولياتها في دعم البناء الاقتصادي للمجتمع الذى تعيش في إطاره وذلك على النحو التالي:

أولا : تؤدي التربية دورا هاما في إتاحة الفرص أمام التفكير العلمي واكتشاف استعدادات وقدرات ومهارات الأفراد، والعمل على تنميتها للابتكار والاختراع والتحديث والتعصير.

ثانيا : التربية هي الأداة المباشرة في تحقيق أغراض الجماعات الانسانية في الوصول إلى أعلى مستويات الحضارة في جوانبها الاقتصادية والثقافية .

ثالثا : التربية هي سبيل إتقان العمليات الصناعية والتكنولوجية التى تحتاج إلى مهارات قد لا تتوافر في محيط العمل مع تحليل هذه العمليات ووضع أفضل خطوات التشغيل لتنفيذها من الوجهة الاقتصادية .

رابعا : التربية هي وسيلة إكساب الأفراد بالثقافات الفنية التي تساعدهم على انتقاء الخامات اللازمة للانتاج ومعرفة التوزيع الجغرافي للثروات الطبيعية المحلية وحصر تقدير تكاليف إنتاج المشغولات واكتساب القدرة على وضع مقاييس تفصيلية للتشغيل وفقا لأحدث نظم التنظيم الاقتصادي . (٣)

خامسا : للتربية فاعليتها المؤثرة في إعداد الفنيين اللازمين والقادرين على استيعاب تكنولوجيا العصر وذلك عن طريق إزالة المعوقات الاقتصادية والتغلب على المفارقات الثقافية بين الناشئة، وتنويع البرامج الدراسية وتثقيف المهنة وتمهين الثقافة، ونشر الوعى المهني على نطاق واسع، والقيام بعمليات التوجيه المهني والصناعي، وتوفير البرامج التدريبية المتقدمة للأفراد وأثر ذلك كله على الدخل الفردي والوطني . (٤)

سادسا : للتربية دورها النشط في إنماء قدرات الأفراد على التكيف مع ظروف العمل ومتطلباته فضلا على العائد الاقتصادي من البحوث والدراسات التربوية وأثرها في تحقيق الارتقاء الاجتماعي ومواجهة مشكلات التخلف في صورها المتعددة الأوجه .

وعلى ضوء هذا كله ؛ يمكن أن نقرر أن واقعنا التعليمي مازال في حاجة ملحة إلى توثيق الصلة بين التربية والاقتصاد ، لاسيما أن الملامح المميزة لبنية هذا الواقع تسير في اتجاه كمي دون أن توجه بحكمة لمقابلة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية مما أدى إلى وجود تخصصات لا تدعو الحاجة إليها و وجود نقص في تخصصات أساسية .

هذا بالاضافة إلى أن نسبة كبيرة من الانفاق على التعليم مازالت تتجه نحو التعليم العام دون التعليم الفني في حين أن المرحلة الراهنة التي يمر بها واقعنا العربي تتطلب توجيه نسبة أكبر نحو التعليم الفني والمهني لمقابلة احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتأسيسا على هذا كله؛ فاننا نتقدم بالاقتراحات التالية لدعم الترابط بين التربية والاقتصاد وصولا إلى مايستهدفه واقعنا العربي من النمو والتقدم وذلك على النحو التالي :

١ ــ ضرورة توثيق الصلة بين التخطيط التربوي والتخطيط الاقتصادي باعتبار أن التخطيط التربوي جزء لايتجزأ من التخطيط الاقتصادي .

٢ ــ إجراء مزيد من البحوث في مجالات اقتصاديات التعليم تقوم على أساس العمل الجمعي من جانب المربين والاقتصاديين للكشف عن مدى وفاء التعليم بمتطلبات التنمية وأهدافها .

٣ ــ توجيه البحوث والرسائل الجامعية لخدمة المجتمع مع رسم سياسة نشطة ومتحركة للاستفادة منها في تنمية المواطن والوطن .

٤ ــ تنمية السلم التعليمي على أساس تخطيط علمي مدروس يستغرق مختلف الدراسات والتخصصات الفنية ، مع مراعاة نوعية التعليم من حيث الشكل والمحتوى والامتداد حتى يشارك بفاعلية مؤثرة في تحقيق أغراض واقعنا العربي في التنمية بمفهومها الشمولي الموسع .

٥ ــ تخطيط الاجراءات الخاصة باستعمال الأجهزة والمعدات التكنولوجية بصورة فعالة مع مراعاة التدرج في الأسلوب النمطي وفق مستويات المعيشة .

٦ ــ نقل تطبيق التكنولوجيا المعاصرة من معاهد ومراكز ومنظمات البحوث العلمية إلى المؤسسات التعليمية لمواكبة هذه المؤسسات للتطورات المتلاحقة للتكنولوجيا .

٧ ــ العمل على تنمية مبدأ التيسير الذاتي وتوسيع نطاق الطريقة العلمية المسحية وتدريب الأفراد على أساليب البحث العلمي والتحقيق التجريبي لخدمة أغراض المجتمع ومراميه في التنمية الشاملة .

٨ ــ العمل على تثقيف المهنة وتمهين الثقافة ، وسبيل ذلك اعادة النظر باستمرار في المعطيات الثقافية والبرامج والمناهج التعليمية بهدف تحقيق الترابط بين الثقافة والمهنة .

❊❊

مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

1- Charles Allyn — Sociology - An Introduction Prentice - Hall, Englewood Cliffs; N.Y., 1972; p. 610.

2- Parsons, T. — Knowledge and Society - Cambridge, 1968; pp. 143-144.

3- Parker and Others — The Sociology of Industry - George Allen and Unwin, 1967; p. 32.

4- Boktor, A. — The Development and Expansion of Education In The U.A.R, Cairo, 1963; p. 163.



الباب السَّادس

تربية المعوقين

تطور الفكر التربوي في رعاية المعوقين عقلياً

سنحاول في هذه الدراسة إلقاء بعض الضوء على تطور الفكر التربوي في رعاية المعوقين عقليا وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :ـ

ـ ما أساليب رعاية المعوقين في الفكر التربوي القديم ؟

ـ ما الجهود التى يبذلها الفكر التربوى الحديث والمعاصر في رعاية المعوقين ؟

ـ ما المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المربين العرب لرعاية المعوقين عقليا ؟

و وصولا إلى المستهدف من هذه الدراسة ، فإننا سنحاول إيجاز ذلك على النحو التالى :

أساليب رعاية المعوقين في الفكر التربوي القديم

استرعت مشكلة المعوقين عقليا منذ الماضي السحيق نظر كثير من المجتمعات الانسانية فوقفت منها مواقف مختلفة بحسب أنظمتها وفلسفاتها الاجتماعية ، ففي المجتمعات الشرقية الحضارية كان ينظر إلى المعوقين عقليا نظرة رثاء وتقديس في وقت واحد حيث كان يشفق عليهم لعجزهم اعتقادا بأنهم على صلة قوية بالقوة الالـــهية حيث يستجاب لدعواتهم ويجلبون النفع و يدفعون الضر مثلهم في ذلك مثل أولياء الله الصالحين .(١)

وفي أثينا من بلاد اليونان ، كان ينظر إلى المعوقين عقليا نظرة ازدراء حيث كان الامتياز العقلى هو فخر الأثينيين ومثلهم الأعلى ، وكان سقراط ـ مثلا ـ يرى أن قيمة كل شيء تقدر بصلاحيته لآداء وظيفته على الوجه الأكمل ، ولما كانت وظيفة الانسان من حيث هو كذلك هى أن يتمثل العقل في كل تصرفاته ، فالانسان الحقيقى هو الانسان المتمتع بقوى عقلية سليمة .

كما رأى أفلاطون أن المعوقين عقليا ضرر بالدولة لأن وجودهم وتكاثرهم يؤديان إلى إضعاف الدولة التى يجب أن ترتكز على ارستقراطية العقل ، ومن هنا فقد دعا أفلاطون « في جمهوريته » إلى التخلص من المعوقين عقليا بالنفى خارج الدولة وعدم السماح لهم بدخولها حتى ينقرضوا خارجها ، وحتى لايبقى في الدولة سوى الأذكياء القادرين على الانتاج والدفاع والحكم ، كذلك سادت هذه النظرة إلى المعوقين عقليا في اسبرطة وهى مدينة يونانية أخرى كان بينها و بين أثينا منافسات قوية جعلتها تصطنع النظام الحربى وسيلة للاحتفاظ بقوة حربية هائلة ، وعليه استبعدت كل المعوقين من أرضها وكانت تعاملهم معاملة قاسية كتعريضهم للبرد القارس أو القائهم في نهر أوتارس وغير ذلك من الأساليب اللاإنسانية المتوحشة .

أما في الدولة الرومانية فكانت التقاليد السائدة آنذاك أن يوضع الطفل عقب ولادته مباشرة عند

قدمي والده، فإما أن يرفعه الأب عن الأرض و بهذا يصبح الطفل عضوا في الأسرة وإما أن يعرض عنه بسبب تشوه في خلقته أو عجز في تكو ينه، فيلقى في عرض الطريق ليصبح من الرقيق أو المهرجين إن قدر له الحياة.

وفي عصور الظلام في أور با انتشرت الخرافات الثقافية لرعاية المعوقين عقليا عن طريق الأدعية والتراتيل الشائعة في ذلك الوقت نذكر منها على سبيل المثال ماورد في إحدى المخطوطات من أدعية كان يرددها المعوقون عقليا للتخلص من إعاقتهم العقلية وحيث جاء فيها: —(٢)

« استحلفك أيها الرحم بمولانا المسيح الذى سار فوق الماء ولم تبتل قدماه، والذى شفى المريض وأخرج الجان، والذى أعاد إلى الميت الحياة، ألا تؤذي خادم الرب وألا تشغل رأسها أو حلقها أو رقبتها أو صدرها أو أسنانها أو أذنيها أو عينيها أو خياشيمها أو كتفيها....»

والجدير بالذكر أن كل جزء من أجزاء الجسم الداخلية والخارجية لابد أن يذكر في هذه التعاو يذ للتخلص من آثار هذه الإعاقة، كما كان يعالج المعوقون عقليا بكتابة شيء من انجيل القديس متى من صفحة (١٧) إلى صفحة (٢٠)، كما استخدم نصف قشرة الجوز لعلاج المعوقين عقليا حيث كانوا يضعونها في مكان معين، كما استخدم الزمرد للتخفيف من حدة الغريزة الجنسية عند المعوقين عقليا، بينما استخدم الياقوت لتقو ية العقل والذكاء وكذا الزئبق، وكانت ترتل آيات من الإنجيل في أذن المعوق عقليا فإذا أحدثت له اضطرابا، فهذا يعني أن الإعاقة العقلية من فعل الجان، لأن الكلام المقدس قد أزعج الجان، وإذا لم يتأثر المعوق عقليا فتكون إعاقته مكتسبة من البيئة.

ولقد وجدت في الكتب القديمة بعض الوصفات التى كانت تستخدم لعلاج المعوقين عقليا، منها ربط القرنفل في فتلة حمراء حول رقبة المريض عندما يكون القمر مكتملا في شهر أكتو بر، ومنها إذا أعد لحم الذئب وسلقه المعوق عقليا وأكله فانه يشفى من إعاقته، ومنها إعطاؤه أنواعا من الحشائش بعد مزجها بخمر وماء مقدس وقت إقامة القداس طلبا للشفاء، كما كان يؤتى بجردل مملوء بماء بارد و يوضع شراب على ثلاث مرات، فيستحم المعوق عقليا بهذا الماء، و يأكل عيشا وجبنا ليشفى من إعاقته وأحيانا كان يستخدم الضرب بالسوط والسلاسل كإحدى وسائل علاج المعوقين عقليا.

ولقد استمر شيوع تلك الخرافات الثقافية في علاج المعوقين عقليا طوال عصور الظلام في أور با حتى جاء القرن السادس عشر —عصر النهضة الأور بية— فظهرت قيمة الفرد وحقه في العيش والمواطنة الكريمة، وشنت حملة عملية مركزة على تلك الخرافات الثقافية حمل لواءها مونتى وغيره وأثمرت ثمارها في أواخر القرن الثانى عشر على يد كثير من المر بين والأطباء الذين وضعوا برامج تر بو ية تدريبية في رعاية المعوقين عقليا على أسس علمية سليمة، مما يمكن إيجازه على النحو التالي:

(أ) جهود ايتارد Itard, J;

كان ايتارد من أنصار المذهب الحسى التجريبى الذى يؤمن بأن الحواس هى سبيل المعرفة الصحيحة ولقد وضع برنامجا لطفل عثر عليه أحد الصيادين في غابة أفيرون في فرنسا وكان من المعتوهين ولقد أطلق عليه اسم فيكتور، ولقد استغرق برنامجه زهاء خمس سنوات توصل خلالها إلى النتائج الآتية: (٣)

١ ــ النمو الاجتماعي:

استطاع ايتارد أن يخضع هذا الطفل لبعض القيود في الحياة كاحترام العادات والتقاليد.

٢ ــ النمو الحسي:

نجح ايتارد أن يحقق بعض التقدم في تنبيه حواس الذوق والشم واللمس وإدراك العلاقات بين بعض الأشياء لدى الطفل.

٣ ــ النمو السمعي:

درب ايتارد الطفل على التمييز بين بعض الأصوات المختلفة كالجرس والطبول وغيرها، ولقد أظهر الطفل في أول الأمر مقدرة على التمييز بين هذه الأصوات ثم فشل بعد ذلك.

٤ ــ النمو العقلي:

نجح ايتارد في تعليم الطفل بعض مبادىء بسيطة للغاية في القراءة والكتابة.

٥ ــ النمو اللغوي:

فشل ايتارد في تعليم الطفل الكلام وظل أصم حتى مماته.

(ب) جهود سيجان Seguin E;

كان تلميذا لايتارد ولكنه وضع برنامجا مختلفا عنه حيث رأى أن تدريب الجهاز العصبى السطحى عن طريق العضلات والحواس يؤدى إلى تقوية وتنبيه الأعصاب المستقبلة لتصبح النبضات الحسية قادرة على أن تصل إلى الجهاز المركزى ولقد حاول أن تنبع تدريبات الطفل من نشاطه العادى وأن تكون بسيطة تشمل كل أعضاء الجسم، وقد اهتم بتدريب حواس اللمس عن طريق التدريبات اليدوية ولذلك كان يشجع الطفل على تناول الأشياء لأنه كان يعتبر أن اللمس أهم حاسة يجب تدعيمها ثم يتلوها تدريب حاستى الذوق والشم، وأخيرا حاسة السمع ولقد أنشأ أول مؤسسة تعليمية للمعوقين عقليا في باريس عام ١٨٣٨م.

(جـ) جهود منتسورى:

ولقد بدأ اهتمام منتسورى برعاية المعوقين عقليا في أواخر القرن التاسع عشر، حيث كان يرى أن مشكلة الاعاقة العقلية مشكلة تربوية أكثر منها طبية فأنشئت لهم مؤسسة خاصة وصممت أجهزتها المعروفة لتدريب الحواس والعضلات كجزء أساسي من التعليم المبكر للمعوقين عقليا، وتتكون هذه الأجهزة من ستة وعشرين جهازا من أمثلتها أجهزة تدريب القدرات البصرية وهى عبارة عن

اسطوانات خشبية يضعها الطفل في ثقوب على كتلة من الخشب ليتدرب على الأ بعاد المختلفة للثقوب والاسطوانات،وفي التدريب على التمييز بين الألوان استخدمت لوحة مكونة من (٤٨) بكرة مقسمة إلى ثمانية ألوان مختلفة الدرجات، وعلى تدريب السمع استخدمت صناديق مملوءة بالرمل والزلط وقطع المعادن ليميز المعوق عقليا بين الأصوات المختلفة.

(د) جهود ديكرولى :

رأى ديكرولى أن تربية المعوق عقليا يجب أن ترتكز على إشباع حاجاته الأ ولية والثانو ية، ولذلك ابتكر الكثير من الألعاب الجمعية وألوان النشاط المتعددة وكان يركز تدريباته على تنمية الادراكات الحسية عنده، كما اهتم بالبيئة والمثيرات الموجودة فيها وطرق استجابات المعوق لهذه المثيرات.

(هـ) جهود بينيه :

الواقع أن بينيه لم يصمم برنامجا لرعاية المعوقين عقليا ولكنه وضع اختبارات الذكاء التى كانت من أدوات الكشف عن هؤلاء المعوقين ووضعهم في المكان المناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وفصلهم عن الأسو ياء.

(و) جهود ديسكودريس : Descoeudres , A;

كانت تلميذة لديكرولي ولقد صممت برنامجا لتعليم المعوقين عقليا وفق حاجاتهم وميولهم يمكن إيجاز محتو ياته على النحو التالي : (٤)

- تدريب الحواس والانتباه : ففي التدريب البصرى ــ مثلا ــ ابتكرت لعبة التوفيق بين الألوان حيث كانت تطلب من المعوق أشكالا مختلفة من الألوان على الصور التى تحمل نفس اللون والشكل ثم تمييز مختلف الألوان في الطبيعة، وفي تدريب السمع اهتمت بالتمييز بين الأصوات كالجرس والصفارة والزجاجة والنقود وغيرها.
- تدريب الجسم : اهتمت بالتدريب الجسمي للمعوق عقليا لاعتقادها بأن التدريب ينشط الذهن و يؤدى إلى اكتساب قدرات جديدة كالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية وغيرها.
- التدريب اليدوي : شجعت المعوق عقليا على تصميم أشكال مختلفة من الورق والكبريت والكرتون والصلصال، كما دربته على ممارسة الخياطة وأشغال الابرة وأعمال التريكو والنجارة والمعادن وغيرها.
- التدريب الجمالي : عمدت إلى تنمية الذوق الجمالى عند المعوق عقليا عن طريق الرسم الحر التلقائي وخلط الألوان وتصميم ألوان جديدة.
- التدريب الكلامى : قامت بمحاولات ناجحة لاصلاح عيوب الكلام والنطق عند المعوق عقليا بالتدريبات المستمرة التعليمية.

(ز) جهود دنكان : Duncan, J;

وضع دنكان برنامجا لتربية المعوقين عقليا في إنجلترا متضمنا انتقادا لطريقتى الوحدات

والمشروع كما وضعتها ديسكودريس، وكان من رأيه أن المعالم الرئيسية لطريقة المشروع يمكن إبرازها في صورة وحدات دراسية للحصول على نتائج طيبة. ومن خلال دراساته المتعددة والاختبارات التي طبقها على المعوقين عقليا، استنتج أن ذكاءهم العملي أعلى من ذكائهم النظري ولذلك ضمن برنامجه تمرينات حسية أكثر منها تجريدية وقد اشتق محتويات هذا البرنامج من واقع بيئة المعوقين أنفسهم ولذلك غلب على برنامجه طابع الدراسات العملية إيمانا منه بحاجة المعوقين إلى توجيه مهني وإلى تعلم مهارات أساسية وإلى نمو في القدرات الجسمية والحركية بالإضافة إلى الحاجة إلى الأمان والعطف والحنان والخلاص من عمليات الصراع والتوتر والقلق التي يعايشونها (٥).

كذلك فقد أكد انسكيب Inskeep, A; على ضرورة استخدام المواد العملية في تعليم المعوقين عقليا مع مراعاة مستوياتهم العقلية (٦)، كما نادى والن Wallin, J; بضرورة استخدام الخبرات المترابطة في برامج الوحدات التعليمية لما لها من عائد تربوي يتمثل في إشباع حاجاتهم وتحقيق المشاركة الاجتماعية الناجحة لهم (٧).

كما قدمت مقاطعة سان فرنسيسكو برامج تربوية للمعوقين عقليا حوت الموضوعات التالية(٨):

* تدريب المعوق كيف يلبس ملابسه.
* تدريب المعوق كيف يربط حذاءه.
* تدريب المعوق كيف يضع ملابسه في مكان نظيف.
* تدريب المعوق كيف يغير ملابسه تبعا لفصول السنة.
* تدريب المعوق كيف يحافظ على صحته.
* تدريب المعوق كيف يحترم العادات والتقاليد.

ولقد قامت مقاطعة الينوى بتصميم استفتاء لآباء وأمهات المعوقين عقليا للتعرف على أهم الموضوعات التي يفضلون تضمينها في البرامج التدريبية لأطفالهم وكانت الاستجابة الأكثر ترددا تدول حول الموضوعات التالية: (٩)

* إصلاح عيوب النطق والكلام.
* التطبيع الاجتماعي.
* تعلم مهنة.
* المحافظة على الذات.

وأيضا قامت مقاطعة مينسوتا بتصميم استفتاء مماثل موجه لآباء وأمهات المعوقين عقليا وكانت الاستجابات الأكثر ترددا حسب ترتيبها على النحو التالي: (١٠)

* التدريب المهني.
* التطبيع الاجتماعي.
* القدرة على الكلام الصحيح.
* المحافظة على الذات.

* التكيف السليم .
* الاعتماد على النفس .

وتأسيسا على هذا كله ، وفي ضوء خبرات الباحث في مجال رعاية المعوقين عقليا في مصر حيث شارك الاعداد التربوي والمهني لمعلم المعوقين زهاء سبع سنوات ، **فانه يتقدم ببرنامج مقترح للمرحلة الأولى للمعوقين عقليا وذلك على النحو التالي :ــ**

محتوى البرنامج :

أ ــ **مساعدة المعوق لنفسه :** ــ (كيف يلبس ملابسه ؟، كيف يلبس حذاءه بطريقة صحيحة ؟ ، كيف يعتني بصحته ونظافته ؟ ، كيف يستخدم فرشة الأسنان) ؟

ب ــ **التدريب العملي :** ــ (كيف يحافظ على فصله وعلى مدرسته ؟ ، كيف يعد مائدة الطعام ؟ ، كيف يحافظ على سريره ؟، كيف يضع الاطباق في أماكنها ؟ ، كيف ينظف حجرته ؟ ، كيف يجيب على الهاتف و يرسل خطابات) ؟ .

جـ ــ **التدريب اللغوي :** ــ (كيف يتعلم أسماء الأشخاص والأشياء المحيطة به ؟، كيف ينطق بطريقة سليمة ؟، كيف يستمع إلى القصص و يرد على الأسئلة) ؟

د ــ **المواد الأكاديمية :** ــ (كيف يتعلم المبادىء الأساسية في القراءة والكتابة ؟)

على أن يوضع في الاعتبار أن المعوق عقليا يعاني أثناء القراءة والكتابة من صعوبات متعددة منها عدم قدرته على التركيز لمدة طويلة ، إدراكاته الحسية محدودة و بسيطة ، قدراته على الفهم وإدراك المعاني ضعيفة .

هـ ــ **التطبيع الاجتماعي :** ــ (كيف يتعلم بعض العادات الطيبة ؟ ، كيف يتعلم المحافظة على ملكية الآخرين ؟ ، كيف يتعلم الانتماء للجماعة ؟، كيف يتعلم تحمل المسؤولية والوفاء بالوعد ؟) .

و ــ **الأمان :** (كيف يتعرف على الأشياء الضارة حوله ؟ ، كيف يعبر الطريق بأمان ؟، كيف يتعرف على إشارات المرور وعلامات الخطر ؟ ، كيف يميز بين الآلات الحادة والآلات غير الحادة ؟) .

ز ــ **الصحة :** (كيف يتجنب الأمراض المعدية ؟، كيف يتعلم بعض العادات الصحية ؟ ، كيف يتعلم الاسعافات الأولية ؟ كيف يتعلم المحافظة على نظافة جسمه ؟)

ح ــ **المهارات الحركية :** (كيف يتعلم الألعاب الجماعية والفردية ؟ ، كيف يتدرب على طريقة المشي الصحيحة ؟، كيف يستخدم الدراجات ؟، كيف يتدرب على بعض الرقصات الايقاعية ؟، كيف يتدرب على فلاحة البساتين ؟) .

ط ــ **الادراك الحسي :** (كيف يميز بين الألوان والأشكال ؟ ، كيف يتدرب على عمل خطابات التلوين ؟ كيف يتعرف على التمييز بين الوزن والجسم والرقم والزمن والمسافة والطول . . . ؟) .

وكي يحقق هذا البرنامج المقترح أهدافه، فاننا نورد **بعض الأمثلة التوضيحية** التي يمكن للمعلم استخدامها لانجاح هذا البرنامج وغيره وفي الحدود التالية:

*** العناية بالصحة والنظافة:**

وذلك عن طريق التعليم غير المباشر بالقدوة وتقليد الآخرين حوله، وإتاحة الفرص للمعوقين عقليا للممارسة الفعلية أثناء اليوم الدراسي لتكوين العادات المتعلقة بالصحة والنظافة مما يساعده على حسن التكيف مع نفسه ومع من حوله وما حوله.

*** الأنشطة التعبيرية:**

وفيها يراعي المعلم اختيار النغمات البسيطة للسماع واللعب التلقائي والتنغيم وسماع مختارات من الموسيقى لتنمية التذوق الجمالي لديه.

*** المهارات الحركية:**

وفيها يراعى المعلم إصلاح عيوب جسم المعوق عقليا وإزالة التوتر النفسي عنده وتدريبه على العادات الاجتماعية الطيبة ولذلك يجب أن يتوافر في المؤسسة التعليمية الامكانات اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج.

*** نمو اللغة وإدراك المعاني:**

ومن الوسائل التي تساعد المعلم على إنجاز ذلك توفر الوسائل الثقافية في المؤسسة التعليمية وإتاحة الفرص للمعوق عقليا للكلام مع الآخرين، وسرد القصص وقراءتها عليه وتدريبه على التمثيل والغناء وتدريبه على نطق كلمات مختلفة في موضوع معين.

وعلى ضوء هذا كله فان السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو: ـــ ما المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المربين العرب في رعاية المعوقين؟

وإن الإجابة على السؤال تنقلنا إلى الجزء الأخير من هذه الدراسة.

المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المربين العرب لرعاية المعوقين عقلياً

انطلاقا من مبادىء شريعتنا الاسلامية السمحاء التي أكدت تحقيق الفرص المتكافئة بين جميع البشر مصداقا لقوله تعالى «« عبس وتولى، أن جاءه الأعمى، وما يدريك لعله يزكى، أو يذكر فتنفعه الذكرى »» . واتساقا مع قول الرسول الكريم «« نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم »» . وقوله «« ما أحد يحدث قوما بحديث لا تبلغه عقولهم الا كان فتنة على بعضهم »» وإتاحة الفرص للمعوقين للتعلم في المساجد في أول الأمر ثم نقل تعليمهم إلى أماكن أخرى في الدروب وأطراف الأسواق لملاحظته أنهم يسودون حيطان المساجد ولا يتحرزون من النجاسات ثم دعوته لعلاج المعوقين عقليا في حديثه الشريف «« عليكم بالشفاءين العسل والقرآن »» وحيث أكدت بحوث ابن سينا في كتابه « القانون » فاعلية العسل في تنشيط الجهاز العصبي وعلاج المعوقين بداء الرقص الزنجى والكوريا والحمى الروماتيزمية، وحيث أكدت أيضا

البحوث الطبية المعاصرة أثر العسل في علاج مدمني الخمور والكحول والمورفين وكلنا يعلم أن استمرارها يؤدي إلى معوقات عقلية متعددة الأوجه، نقول انطلاقا من هذه المبادىء السامية لشريعتنا الاسلامية فان ثمة مهام ومسؤوليات ملقاة على عاتق المربين العرب في رعاية المعوقين عقليا، يمكننا رصد بعضها على النحو التالي:

١ — ينبغي أن تعترف جميع الدول الأعضاء في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بموجب قوانينها وسياستها بحقوق المعوقين في التعليم وفي المشاركة في المجتمع.

٢ — ينبغي أن تضع الدول الأعضاء في المنظمة العربية مسؤوليات تعليم المعوقين وتدريبهم مهنيا على عاتق وزارات التربية والمعارف والشؤون الاجتماعية والصحية.

٣ — ينبغي أن تضطلع الدول الأعضاء في المنظمة بمهمة إسداء المشورة للجهات المعنية برعاية المعوقين بشأن تطوير التشريعات اللازمة لضمان الوفاء باحتياجات المعوقين وتحويلهم من طاقات معطلة إلى طاقات منتجة.

٤ — ينبغي أن تشجع الدول الأعضاء في المنظمة الجهات المعنية بالمعوقين على التخطيط لبرامج شاملة لرعاية المعوقين.

٥ — ينبغي على الجهات المعنية بالمعوقين التوسع في إجراءات الفحص الشاملة للمعوقين في مختلف المجالات.

٦ — ينبغي على الجهات المعنية بالمعوقين التوسع في تنظيم بعثات خارجية وداخلية للعاملين في مجال المعوقين لمواكبة التقنيات المعاصرة في أساليب رعاية المعوقين.

٧ — ينبغي على الجهات المعنية بالمعوقين إنشاء مكتبة مرجعية تحوي المقررات والبرامج والدرسات والبحوث المنشورة.

٨ — ينبغي على الجهات المعنية بالمعوقين السعي لدى الجهات الأخرى المختصة لانشاء تخصصات في كليات ومعاهد إعداد المعلمين للتربية الخاصة لاعداد وتأهيل المعلمين الأكفاء لرعاية المعوقين.

٩ — ينبغي أن تضطلع الجهات المعنية بالمعوقين بمسؤولية إعداد مجموعات من الوسائل التعليمية التى توضح جوانب معينة من التدريب التربوى وتقنيات التأهيل للمعوقين وأن توفرها على نطاق واسع لكل العاملين في هذا المجال.

١٠ — ينبعي أن تشارك مراكز البحوث بجامعات الدول العربية في القيام ببحوث ودراسات مسنحية ونظرية تكشف عن حجم مشكلة المعوقين وأبعادها وآثارها وسبل الحد منها ومواجهتها.

١١ — ينبغي أن تشارك أجهزة الثقافة والاعلام في الوطن العربي في تعريف الجماهيربماهية الاعاقة في مختلف مجالاتها وأسبابها وآثارها وطرائق التصدي لها.

١٢ — ينبغي توثيق الصلة بالمنظمات العالمية المعنية بالمعوقين كالهو والايلو واليونسيف والاستفادة من خبراتها وتجاربها في هذا المجال.

مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

١ ــ دكتور لطفي بركات أحمد ودكتور عبدالمجيد عبدالرحيم ــ تربية الطفل المعوق ــ النهضة المصرية ١٩٧٩ ص٩٥

•

2- Gregory, Z. — A History of Medical Psychology New York, Norton, 1941; chaps. 5.

3- Itard, Jean Marc — The Wild Boy of Averyon Translated By George and Muriel Hamphrey, New York, Appleton Century Crofrs, Inc., 1932; pp. 203-218; chap. 3.

4- Descoeudres, A. — The Education of Mentally Defective Children, Boston Heath, 1928; chap. 3.

5- Duncan, J. — The Education of the Ordinary Child, New York; Ronald Press, 1943; p. 218.

6- Inskeep, A. D. -- Teaching Dull and Retarded - New York; MacMillan, 1926; p. 118.

7- Wallin, J. E. — Education of the Mentally Handicapped Children, New York; Harper and Brothers, 1955; p. 485.

8- Baum, C. B. — A Curriculum Guide for Teachers of Trainable Mentally Handicapped Children, Spring Field III; Illinois,. 1955; p. 121.

9- Illinois Project — Report on Study Project for Trainable Mentally Handicapped Children, 1954; Spring, p. 43. F.F.

10- Reynold, M.C. — A Study of Public School Children With Severe Mental Retardation, Minnesotsa 1953; p. 89 F.F.

سيكولوجية المعوقين سمعيًا

سنحاول في هذه الدراسة إلقاء بعض الضوء على أهم الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للمعوقين سمعيا وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

— ما أهم التفسيرات المتعددة لظاهرة الكلام؟

— ما الملامح النفسية والتربوية والاجتماعية للمعوقين سمعيا؟

— ما مسؤوليات البيت في رعاية المعوقين سمعيا؟

التفسيرات المتعددة لظاهرة الكلام

ليس من شك في أن القدرة على التعبير من المشكلات التى تواجه الطفل في بدء حياته، فهو يرى و يسمع و يشعر بفطرته، ولكن عليه أن يعبر عن ذلك بالكلام، فهو وسيلته في تحديد ملامح شخصيته والتعبير عن ذاته وأداته في التكيف مع نفسه ومع الجماعة حوله.

والحقيقة أن ثمة تفسيرات متعددة لظاهرة الكلام، بعضها يرى أنه إلهام نزل على الانسان فعلمه النطق وآية ذلك قوله تعالى: (وعلم آدم الأسماء كلها) و بعضها يرى أنه ظاهرة اجتماعية جاءت بالاتفاق أو المصادفة، واتجاه ثالث يرد نشأة الكلام إلى عوامل فطرية تدفع الانسان إلى التعبير إذ يؤثر الألم على الأعصاب فيحدث بها اضطرابات، ولما كانت الرئتان أرق الأعصاب إحساسا، فيهتاج ذلك المنفاخ الانسانى فينقذف الهواء بقوة فيخرج في صورة أنات وزفرات وكلمات، وهكذا تكونت اللغة في الصيحة الأولى التى تعبر عن المشاعر والأحاسيس والوجدانات ـــ وهناك اتجاه رابع يرى أن مصادر الكلام محاكاة لأصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة، فقد ذكر ابن سينا في مؤلفه أسباب حدوث الحروف: أن أصوات الهجاء إنما هي محاكاة لأصوات الطبيعة فمثلا «الشين» تعبير عن صفيف الشجر و«القاف» تعبير عن شحن الأجسام أو قلعها و«الراء» تعبير عن تدحرج كرة من الخشب على لوح و«التاء» تعبير عن قرع الكف بأصبع وهكذا.

ورغم تعدد هذه التفسيرات، فانه يمكننا أن نقرر أن الحياة الاجتماعية منذ الماضى السحيق هى التى ساعدت على نمو الكلام عند الانسان، بالإضافة إلى نمو ودقة تركيب جهازه العصبى حيث هيأت له القدرة على التصويت والتى من خلالها استطاع أن يستخدم الكلام ليعبر عن نفسه ومشاعره وعلاقاته بمن حوله وما حوله.

الملامح النفسية والتربوية والاجتماعية للصم :

وفي هدى الدراسات الحقلية النفسية والتر بو ية في مجال الصم ، يمكننا تحديد أهم الملامح المميزة للصم وذلك على النحو التالى :ــ(١)

(أ) الطفل الأصم في الشهر الرابع يناغى بحرية ولكن دون أن يحصل على متعة كبيرة ، كتلك التى يحصل عليها الطفل العادى من الأصوات ، وعلى ذلك يفتقد الطفل الأصم مثل هذا النوع الفطرى الطبيعى لاستخدام الصوت وإن كان صراخه يعتبر طبيعيا في النغمة وفي التنوع في الترنيم ودرجة الصوت طبقا لإلحاح احتياجاته في تلك اللحظة .

(ب) في الشهر السادس تتحول مناغاته إلى صراخ ذى أنماط تكرارية ، وقد يحوى بعضا من الحروف الساكنة ومعنى ذلك أن مناغاته ليست كمناغاة الطفل العادى ، فهى لا تتحول إلى لغة الأطفال الكلامية ، والتى تحتوى كثيرا من الحروف الساكنة كما أنه لا يستطيع دون تدريبات خاصة أن يبدأ في فهم أى كلمات فهو ــ مثلا ــ لاينظر أو يستدير عندما ينادى عليه لأنه لايسمع ، كما أنه يبتسم أو يضحك استجابة لابتسامة الآخرين ، كما أن كلام الأم للطفل غالبا مايكون مصحو با بحيو ية العينين والوجه و يلزم عليه أن يجمع رسائلها من وجهها فقط .

(جـ) وحينما يصل الطفل الأصم إلى سن الثالثة وعندما يستخدم الوسيلة المعينة على السمع مبكرا ، فانه ينمو في عقله لاشعوريا تقبل ورغبة في الكلام يجعل مدى تفكيره قريبا جدا من مستوى الطفل العادى ، وهكذا يستمر الطفل الأصم في النمو المتوازن في جميع النواحى ماعدا النمو اللغوى .

كذلك قام بنتر Pinter بمساعدة لِلي برونشيج Lily Brunschwig بدراسة حقلية بغرض الكشف عن مدى التوافق النفسى والاجتماعى للطفل الأصم واستخدما في ذلك مقياس الشخصية للأطفال الصم . The Personality Inventory For Deaf Children

وذلك على عينة من (٧٧٠) ذكراً ، (٥٥٠) أنثى ولقد اهتم الباحثان في هذه الدراسة بالكشف عن مدى تأثير العنصر الوراثي في إحدث الصمم من ناحية وعن طريق تعليم هؤلاء الأطفال من ناحية أخرى .

ولقد أثبتت دراستهما أن التعلم عن طريق الشفاه له أثر في مساعدة الأطفال على حسن التكيف أفضل كثيرا من التعلم عن طريق الاشارة ، وأن الأطفال الذين يتعلمون عن طريق الشفاه كانوا أكثر توافقا من هؤلاء الذين يتعلمون عن طريق الإشارة ، كما أكدت أن الأطفال الصم الذين لايوجد في أسرهم أطفال صم ، كانوا أقل تكيفا بالنسبة لنظائرهم الذين يوجد في أسرهم أطفال يعانون من تلك الاعاقة (٢) .

كما طبقت برادوي Bradway مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي Vin el And Social Maturity Scale على عينة من (٩٢) طفلا أصم كانوا قد فقدوا قدراتهم على السمع قبل سن الثانية ، ولقد أكدت نتائج الدراسة أنهم يعانون من نقص في الكفاية الاجتماعية والعزلة والانطواء والاحساس بالنقص (٣).

كذلك فقد قام كل من سبرنجر Springer وروسلو Roslow بدراسة حقلية على عينتين من الأطفال الصم والعاديين عددهم (٥٩) ذكورا وإناثا ، وروعى في انتقاء العينة التماثل في السن والجنس ودرجة الذكاء والمركز الاجتماعى ، وكانت الاداة العلمية المستخدمة في هذه الدراسة هى مقياس براون للشخصية Brown Personality Inventory ولقد أكدت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الصم كانوا أميل للأمراض العصابية من الأطفال العاديين (٤) ، كذلك فقد أكدت دراسات جريجورى Cregory على الأطفال الصم ومقارنتهم بالأطفال العاديين أنهم كانوا أميل إلى الانطوائية والانسحابية في الحياة الاجتماعية والتهرب من تحمل المسؤولية (٥).

وتأسيسا على هذا كله يمكننا تحديد المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق البيت فى رعاية الطفل الأصم وذلك على النحو التالى :

مسؤوليات البيت في رعاية المعوقين سمعيا :

١ ــ العناية بانتقاء المربيات ممن حسن نطقهن وسلمن من عيوب الكلام .
٢ ــ تجنب نطق كلمات محرفة مثل « دادى » ... « بابى » وغيرها .
٣ ــ تنمية حواس الطفل باللعب المختلفة لتمييز الألوان والأشكال والأحجام .
٤ ــ تشجيع الأطفال على اللعب الحر التلقائى لأن ذلك يؤدى إلى تنمية أعضاء المخ .
٥ ــ عدم الإسراف في رعاية الطفل وتوجيه إخوته إلى عدم الخجل منه أو اطلاق مسميات عليه .
٦ ــ مراعاة التكلم بوضوح أمام الطفل والبدء معه بالحروف المتحركة ثم الساكنة .
٧ ــ العناية الخاصة بالأنف والأذن والحلق .
٨ ــ إبعاد الطفل عن كل مايسبب له الزكام والعدوى .
٩ ــ العناية بنظافة الأسنان والصحة العامة .
١٠ ــ تدريب الطفل على التنفس الصحى السليم .
١١ ــ عدم الافراط في استعمال الصوت .
١٢ ــ إجراء اختبارات سمعية دورية .

مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

(١) دكتور لطفى بركات أحمد ــ الفكر التربوى في رعاية الطفل الأصم ــ القاهرة ــ مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٨.ص ٢٣ ــ ٢٥ .

2- Pinter, R. and Brunschwig, L. — Some Personality Adjustments of Deaf Children in Relation of Two Different Factors (J. Genet Psychological, 1936); pp. 377-390.

3- Bradway, K. — The Social Competence of Deaf Children (Amer., A; 1939); pp. 260-280.

4- Springer, N. and Roslow, S. — A Future Study of Psychoneurotic Responses of Deaf and Hearing Children (J. Educational Psychology, 1958); pp. 290-298.

5- Gregory, I. — A Comparison of Certain Personality Traits and Interests in Deaf and Hearing Children, 1938; pp. 277-280.



تنمية اللغة وإصلاح عيوب النطق عند المعوقين عقلياً

« بمناسبة العام الدولى للمعوقين (١٩٨١) »

أكدت الدراسات التر بو ية في مجال المعوقين عقليا أنهم يعانون من صعو بات في النطق والكلام كالثأثأة واللثغة واللعثمة واللكنة والتهتهة والمقمقة ، وسنحاول في هذه الدراسة وفي ضوء خبراتنا المهنية مع المعوقين عقليا ، تقديم بعض الوسائل التر بو ية المعينة لكل من البيت والمدرسة في مواجهة هذه الصعو بات وذلك على النحو التالى :

تعليم نطق الحروف بقراءة الشفاه

والجدول التالى يبين الطرق التر بو ية السليمة في تعو يد المعوقين عقليا إخراج الحروف الأ بجدية

تعليم الحروف بقراءة الشفاه

الحروف	الطريقة
الهمزة	حرف يخرج من المزمار نفسه لذلك يضع الطفل يده على الصدر والحنجرة ليحس برنين الصوت وذبذبة الأ وتار الصوتية .
ب	من الشفتين مع وضع اليد أمام الفم ليشعر الطفل بكمية الهواء التى تحدث الصوت .
ت	وضع ظاهر اليد أمام الفم .
ث	من طرف اللسان مع وضع ظاهر اليد أمام الفم .
ج	يحرك هواء الوترين الصوتيين لذلك يضع الطفل يده على حلقومه ليشعر بالذبذبات .
ح	تضم أطراف أصابع اليد وتوضع بمدخل الفم ليظل مفتوحا أثناء النطق .
خ	يمرر المعلم سبابته على حنجرة الطفل مع جعل الفم مفتوحا .
د ، ذ	وضع ظاهر اليد أمام الفم للشعور بكمية الهواء المندفع .
ر	يلاحظ طرف اللسان مع إشارة دالة على التكرار وفقا لحركته داخل الفم .
ز	لمس الذقن ليشعر الطفل بأزيز الحرف أثناء نطقه .

تعليم الحروف بقراءة الشفاه [تابع]

الحروف	الطريقة
س	يوضع ظاهر اليد أمام الفم ليحس الطفل بمقدار الهواء الذى يحدث الصفير.
ش	يلاحظ وضع اللسان والفم والأسنان والاحساس بكمية الهواء بظاهر اليد.
ص	الاحساس بكمية الهواء التى تحدث الصفير بواسطة ظاهر اليد.
ض	توضع راحة اليد فوق الجبهة بعد ملاحظة وضع اللسان.
ط	يضع الطفل يده فوق قمة الرأس ليفرق بينه و بين صوت التاء.
ظ	يضع الطفل يده فوق قمة الرأس ليفرق بينه و بين صوت الذال.
ع	يلاحظ وضع اللسان وذبذبة الأ وتار الصوتية باللمس.
غ	يلجأ بعض المدرسين إلى غرغرة المياه لاعطاء قيمته الصوتية.
ف	إطفاء الشمعة.
ق	يستعمل المعلم ملعقة يدخلها الفم و يضغط بها على اللسان
ك	يلاحظ الفرق بينه و بين القاف عند وضع اللسان في كل منها.
م	وضع الاصبع فوق الشفتين أثناء نطق الحرف.
ن	يضع الطفل اصبعه أمام منحنى الأنف.
هـ	لمس الحلقوم.
و	لف الاصبع حول الفم في شكل دائرة.
ى	ملاحظة وضع اللسان.

تدريبات عملية لنمو اللغة وإدراك المعاني

ويمكن إيجازها على النحو التالى:

١ ــ إتاحة الفرصة للمعوق عقليا لتعلم كلمات مختلفة حول موضوع معين، مثل طرق المواصلات والطيور والحيوانات والملابس وغيرها و يكون ذلك عن طريق المحادثة المقرونة بوسائل الايضاح كعمل نماذج من صلصال أو كرتون أو ورق أو عينات من أنواع الأقمشة المختلفة مثلا حتى يدرك المعوق عقليا معاني الكلمات.

٢ ــ توفير وسائل ثقافية مختلفة في كل من البيت والمدرسة لزيادة خبرات المعوق عقليا ومساعدته على التعبير عن هذه الأفكار بالكلام ومن أمثلة هذه الوسائل الكتب المصورة والخرائط واللعب التعليمية والأفلام والرحلات وزيارة الأماكن الهامة في البيئة المحلية والتحدث عنها

و يراعى أن يكون كلام الطفل في جمل تامة لا في كلمات منفردة.

٣ ــ إتاحة الفرص للمعوقين عقليا للكلام مع الكبار والاستفادة من خبراتهم الثقافية واللغو ية.

٤ ــ سرد القصص أو قراءتها للمعوق عقليا ثم يطلب منه بعد ذلك إعادة سردها. و يراعى أن تكون القصص قصيرة ومن محيط خبراته ليتمكن من فهم معانيها.

٥ ــ عرض المعوق عقليا على الأخصائيين لفحصه وتحديد أسباب قصوره في النطق والكلام فقد يكون مردها عدة عوامل منها ماقد تكون عصبية كالعمى الكلمى مثل رؤية الكلمة دون أن يعيها أو عضو ية كاصابة أعضاء السمع أو الحنجرة أو تشقق الشفاه أو بروز الفك العلوي أو السفلي أو وجود زوائد خلف الأنف، وقد يكون مردها إلى عوامل وراثية أو مكتسبة أو وظيفية كعدم تنظيم حركتى الشهيق والزفير أثناء الكلام أو إصابة بمرض في مرحلة النمو اللغوى.

٦ ــ يجب أن يكون الكلام واضحا و بطيئا وسهلا ومرتبطا بالواقع مع مراعاة نطق الكلمة أثناء تطلع المعوق عقليا إلى وجه المتكلم، وعلى أن تكون حركات وتعبيرات الشفاه واضحة جدا ويمكن للمعوق ملاحظتها بسهولة.

٧ ــ يجب العناية بانتقاء المربيات ممن حسن نطقهن وسلمن من عيوب الكلام وتجنب نطق كلمات محرفة مثل «بابى» أو «دادى» أو غيرها.

٨ ــ يجب تدريب حواس الطفل المعوق عقليا وتنمية إدراكاته الحسية باللعب المختلفة لتمييز الألوان والأشكال والأحجام وغيرها.

البابُ السَّابع

رعَايةُ الكبارِ والمُسِنِّين



العام الدولي للكبار
وجهود بعض الدول العربية في هذا المجال

تمهيد :

تتخير هيئة الأمم المتحدة بعض الموضوعات التي لها أهمية عامة وتحاول أن تثير اهتمام الدول بهذه الموضوعات عن طريق تخصيص عام بأكمله تقدم فيه البحوث والدراسات المتعلقه بهذا الموضوع في كل بلد من بلدان العالم ، وتخطط فيه المشروعات التي تنهض به و بذلك تثير اهتمامات الرأي العام ، وتحفز العلماء وخبراء التربية والتعليم إلى إعطاء مزيد من العناية بالموضوع الذي يخصص له العام الدولي حتى تتكاتف الدول على تحقيق أهدافها من مثل هذه البحوث والدراسات .

ولقد سبق أن خصصت الأمم المتحدة عام ١٩٧٠م عاما دوليا للتربية ، وعام ١٩٧٩م عاما دوليا للطفل ، وعام ١٩٨١م عاما دوليا للمعوقين ، واعتبرت عام ١٩٨٢م عاما دوليا للكبار والمسنين .

و بهذه المناسبة ؛ فإننا سنحاول من خلال هذه الدراسة إلقاء بعض الضوء على الجهود التي تبذل في بعض أجزاء من الوطن العربي لرعاية الكبار وتقديم العون لهم وذلك على النحو التالي :

في المملكة العربية السعودية

اهتمت وزارة المعارف منذ مطلع الخمسينات بتعليم الكبار ورعايتهم ، فأنشأت العديد من المراكز والمؤسسات الثقافية وصولا إلى هذا الهدف . وحسبنا الإشارة إلى هذه الجهود على النحو التالي(١) :

١ ــ وضعت المملكة نظاما لتعليم الكبار ورعايتهم يلزم جميع المصالح الحكومية والمؤسسات والجهات المعنية بالقضاء على أمية الكبار في فترة زمنية محددة.

٢ ــ رصدت الميزانيات الضخمة لمحو الأمية ورعاية الكبار، والقيام بالحملات الانتقائية بين مضارب البادية والهجر.

٣ ـــ رصدت المكافآت والجوائز النقدية التشجيعية لكل دارس يحصل على شهادة إتمام المتابعة.
٤ ـــ رصدت مكافآت شهرية تصرف كل عام لمعلمي الكبار والعاملين في هذا المجال.
٥ ـــ أعدت دورات تدريبية مستمرة للمعلمين في عدة مراكز منها: مركز الدرعية والمركز الوطني في الرياض وذلك لتوفير العناصر المؤهلة في هذا المجال.

ومما يدل على نمو هذه الجهود وتطورها وحسب ما ورد في أدلة وزارة المعارف لعام ١٣٩٩ / ١٤٠٠ هـ ومركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، فقد وصل عدد مدارس تعليم الكبار إلى (٣٣٥٧) وعدد الدارسين إلى (١٤٢٣٧٠)؛ كما تسعى المملكة إلى توفير الأماكن لجميع الأطفال الملزمين في المرحلة الابتدائية لضمان تعليم الجيل الجديد، هذا بالإضافة إلى تآزر وتكامل هيئات أخرى تتولى رعاية الكبار مثل وزارات الدفاع والعمل والشؤون الاجتماعية ومديرية الأمن العام والرئاسة العامة لتعليم البنات والهيئات الأهلية التي تقوم بالأعمال الخيرية.

وإن نظرة فاحصة لخطط التنمية الخمسية الثالثة ١٤٠٠/ ١٤٠٥ هـ تؤكد سعي المملكة الجاد الهادف إلى تعليم المجتمع كل المجتمع حيث ورد في هذه الخطط العمل على تحقيق الأهداف التالية: (٢)

- تنمية القوى البشرية المدربة في جميع القطاعات والنشاطات.
- إعطاء الأولوية للاستثمار في القطاعات الإنتاجية مثل قطاع الصناعة والعمران والزراعة.
- إتاحة الفرص المتكافئة للجميع الصغير والكبير على السواء للنهل من منهل العلم والتدريب على جميع مستوياته.
- رفع المستوى الاجتماعي لجميع المواطنين عن طريق تحديث وتعصير المجتمع في هدى الشريعة الإسلامية السمحاء.

في الجمهورية العراقية

بدأت رعاية الكبار والعناية بهم بإنشاء مديرية لمكافحة الأمية والتعليم الأساسي عام ١٩٠٤م، وصدر منشور رقم (٨٠٨) إلى مديري المعارف برفع مستوى معيشة الكبار والنهوض بأحوالهم المعيشية، ومن الأعمال البارزة في مجالات رعاية الكبار؛ مشروع التربية الأساسية الذي قامت به إدارة التربية بالاشتراك مع منظمة اليونسكو، ولقد بدأ هذا المشروع عام ١٩٥١م في الدجيلة حيث وفد إليها خبراء المنظمة في التربية الأساسية للمشاركة في رفع المستوى الحضاري لهذه المنطقة؛ كما

أنشىء عام ١٩٥٥م مشروع في منطقة أبي غريب؛ وكان من ثمار هاتين التجربتين محو أمية نسبة عالية من الكبار إلى جانب الخبرات العملية المستفادة من هاتين التجربتين والسعي إلى تعميمها في كل أنحاء الريف العراقي.(٣)

في جمهورية مصر العربية

بدأ تعليم الكبار في مصر بالاهتمام بنوعين من المؤسسات: مؤسسات مكافحة الأمية لمن لا يعرف القراءة والكتابة، ومؤسسات الثقافة الشعبية للكبار الذين يعرفون القراءة والكتابة ولقد حلت مؤسسات الثقافة الشعبية محل الجامعة الشعبية التي أنشئت قبل عام ١٩٤٥م بقصد نشر الثقافة بين المواطنين دون اشتراط لمؤهلات معينة، وحددت أغراضها على النحو التالي: (٤)

- العمل على نشر الثقافة بين المواطنين حسب قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم.
- العمل على إيقاظ الوعي الوطني عن طريق العمل على رفع المستوى الفكري والاجتماعي.
- تنظيم دراسات علمية وعملية بقصد بناء الشخصية الحضارية.
- الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية والرياضية.

في جمهورية السودان

بدأت تجربة تعليم الكبار ورعايتهم في السودان منذ عام ١٩١٥م حين أقيم مشروع الجزيرة لتقديم الخدمات الاجتماعية للمزارعين حيث صدرت عدة قوانين تنظيمية للنهوض بهذه التجربة منها قانون عام ١٩٥٠م وقانون عام ١٩٦٠م وهذا القانون الأخير أدى إلى تحقيق التكامل بين زارة المعارف ومجلس إدارة المشروع للعمل في ميدان الكبار والإرشاد الاجتماعي وعلى ضوئه قسمت المنطقة إلى ستة أقسام إدارية يضم كل قسم ما بين عشر وخمس عشرة قرية، وقد شمل المشروع إنشاء الجمعيات التعاونية إلى جانب رعاية الكبار وحسن توجيههم وإرشادهم، وهناك أيضا تجربة أم جر لرعاية الكبار التي أشرف عليها معهد بخت الرضا والتي احتوت أهدافها على الآتي: (٥)

- تنمية كوادر وطنية للمشاركة في الإنعاش الريفي.
- مكافحة أمية الريفيين باستخدام طريقة لوباخ في تعليم القراءة.

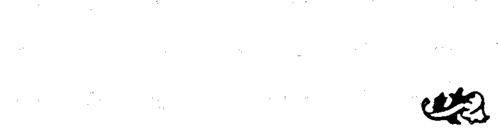
- إدخال طرق علمية لتحسين الحياة والتيسير الذاتي.
- استخدام المكتبات الجوالة من قرية إلى أخرى.

في المملكة الأردنية الهاشمية

بدأ اهتمام المملكة الأردنية برعاية الكبار ومكافحة أميتهم بصدور قانون المعارف لعام ١٩٥٥م والذي ورد في مادته (٢٣) ضرورة سعي وزارة المعارف العمومية إلى فتح مدارس تستهدف تثقيف الكبار ممن لم تتح لهم فرص التعليم واستخدام المدارس الحكومية وقت فراغها لتحقيق هذا الهدف؛ كما بذلت جهوداً عديدة لافتتاح مدارس ليلية والاستفادة من الاجازات الصيفية في تعليم الكبار، كما قامت وكالة غوث اللاجئين بجهود مماثلة حيث أنشأت العديد من مراكز التربية الأساسية تضمنت العديد من برامج الإنعاش العام ومكافحة الأمية بمفهومها الشمولي الموسع. (٦)

ولقد أدت جامعة الدول العربية عن طريق منظماتها المتخصصة دورا بارزا في رعاية الكبار وتعليمهم حيث عقدت العديد من الحلقات في هذا المجال، ولقد أكدت هذه الحلقات على التوصيات التالية:

- اعتبار التربية الأساسية ورعاية الكبار وسيلة من وسائل التكافل الاجتماعي لتوفير الحد الأدنى من المعارف والخبرات والإعداد الإنتاجي للمواطنين.
- ضرورة مشاركة كل المتعلمين من معلمين وأطباء وزراعيين وأخصائيين اجتماعيين في رعاية الكبار في مختلف المجالات.
- توفير التدريب اللازم للعاملين بالتربية الأساسية وقياداتها.
- امداد العاملين في مجال التربية الأساسية بالمعلومات الفنية القائمة على البحوث الحقلية.



المراجع حسب ترتيب ورودها

١ ــ المملكة العربية السعودية ــ وزارة المعارف ــ إدارة التعليم في منطقة أبها ١٩٧٩م ــ ص ٣ــ ٤.

٢ ــ المملكة العربية السعودية ــ الخطة الخمسية الثالثة ١٤٠٠/ ١٤٠٥هـ.

٣ ــ دكتور محمود رشدي خاطر ــ مكافحة الأمية في بعض البلاد العربية. القاهرة ــ مركز التربية الأساسية في العالم العربي ــ سرس الليان ١٩٦٠م ص ٨٤ــ ٨٥.

٤ ــ ساطع الحصري ــ حولية الثقافة العربية ــ السنة الأولى ١٩٤٨/ ١٩٤٩م ــ جامعة الدول العربية ــ الإدارة الثقافية ١٩٤٩م ص ٥٤٦ــ ٥٥٣.

٥ ــ رفعت رشيد وصلاح الدين محمود فائق ــ تنمية المجتمع؛ برامجها ومشروعاتها في البلاد العربية ــ سرس الليان ١٩٦٢ (نسخة آلة كاتبة).

٦ ــ ساطع الحصري ــ حولية الثقافة العربية ــ السنة الخامسة ١٩٥٧م ــ جامعة الدول العربية ــ الإدارة الثقافية ص ٢٧.



استراتيجية تربوية لرعاية الكبار تعليميًا
"بمناسبة العام الدولي للكبار عام ١٩٨٢م"

أصبح تعليم الكبار جزءاً أساسياً من أي استراتيجية تربوية تضعها المجتمعات المعاصرة لمواطنيها؛ وأصبحت مؤسسات تعليم الكبار كالجامعات الشعبية والمؤسسات الثقافية تحتل مكانتها في بنى التعليم. والمقصود برعاية الكبار؛ محو أمية غير المتعلمين منهم من ناحية؛ وتدريب المتعلمين منهم على المهارات الأساسية التي تساعدهم على أداء أدوارهم بكفاءة من ناحية أخرى.

ولما كان واقعنا التعليمي يسعى جاهدا لتحقيق أكبر قدر من الرعاية الشاملة للكبار؛ فإننا سنحاول من خلال هذه الدراسة وضع تصور منهجي لاستراتيجية تربوية مقترحة لرعاية الكبار وفي ضوء الاعتبارات التالية:[١]

١ ـ أكدت العديد من الدراسات التربوية الحقلية أن انخفاض نسبة الأمية بمعناها الشمولي الموسع يصاحبه زيادة في الدخل الوطني وأن العكس بالعكس.
٢ ـ تشير العديد من هذه الدراسات أن المواطن المتعلم يزيد إنتاجه عن المواطن الأمي بمعدل ٣٠٪.
٣ ـ تؤكد هذه الدراسات أن المواطن المتعلم يمكنه الاستفادة من الخدمات الثقافية والاجتماعية والصحية والاقتصادية بصورة أفضل من المواطن الأمي.
٤ ـ تؤكد هذه الدراسات أن المواطن المتعلم يكون أقدر على فهم مسؤولياته وواجباته من المواطن الأمي.
٥ ـ تؤكد هذه الدراسات أن استمرارية وجود فئات من الأميين في مجتمع ما، يؤدي إلى تفتيت وحدة البناء الاجتماعي للمجتمع.

وعلى ضوء هذه الاعتبارات وغيرها؛ فإننا نتقدم بهذا التصور المنهجي لهذه الاستراتيجية وفي الحدود التالية:

الأسس العامة للاستراتيجية :

توجد عدة أسس عامة لبناء هذه الاستراتيجية يمكن حصر أهمها على النحو التالي: (٢)

١ ــ الارتكاز على أصول ومبادىء الشريعة الإسلامية السمحة في نظرتها إلى الإنسان ومكانته في هذا الوجود.
٢ ــ الاتساق مع مبادىء الأهداف الوطنية للأمة العربية في تعليم المجتمع، كل المجتمع.
٣ ــ استقراء التاريخ الإسلامي وما احتواه إبان عصوره المتوالية من رعاية للصغار والكبار على السواء.
٤ ــ مراجعة النظر وتقليبه في بنى التعليم العربي المعاصر وقصوره في تحويل بنيته من حيث الكم إلى مجتمع متعلم حتى على أدنى المستويات.
٥ ــ الاستناد على الآمال المعقودة في بناء المواطن العربي لتحديث واقعه وتعصيره.

المبادئ العامة للاستراتيجية :

تحتوي هذه الاستراتيجية على عدة مبادىء أهمها ما يأتي: (٣)

١ ــ المبدأ الايماني
الذي يؤكد أن رعاية الكبار سبيله ترسيخ الإيمان بالله و رسالاته وبكتبه السماوية وما يترتب على ذلك من التمسك بالقيم الخلقية والفضائل الإنسانية.

٢ ــ المبدأ الإنساني
الذي يؤكد ضرورة تربية المواطن العربي لمسايرة روح العصر ومطالبه دون تنكب عن الطريق السوي.

٣ ــ المبدأ الوطني
الذي يؤكد ضرورة نبوع هذه الرعاية للكبار من واقع المجتمع العربي ومشكلاته وأمانيه وطموحاته.

٤ ــ المبدأ التنموي
الذي يؤكد على العلاقة التبادلية التفاعلية بين رعاية الكبار وتنمية الواقع الاجتماعي وتحقيق التكامل بينهما في إطار تخطيط علمي مدروس.

٥ ــ المبدأ العلمي العملي

الذي يرتكز على توثيق الفكر بالعمل، والنظر بالتطبيق، والإدراك العقلي بالإدراك الحسي في رعاية الكبار وتنميتهم.

٦ ــ المبدأ التقدمي الشامل

الذي يستند على التمسك بخير ما في الماضي من ناحية ومحاولات التجديد والابتكار في أساليب رعاية الكبار من ناحية أخرى.

وينبثق من هذه المبادىء وجهات ذات صلة وثيقة برعاية الكبار نجملها في الآتي:

١ ــ الحاجة إلى تطوير سياسات رعاية الكبار على مستوى الوطن العربي في سائر مجالات الاجتماع والاقتصاد والصحة والتربية والعلم والثقافة.

٢ ــ الحاجة إلى فلسفة تربوية إسلامية واضحة المعالم متكاملة الأهداف تتضمن مقولات جوهرية في رعاية الكبار وتطوير أساليب حياتهم.

٣ ــ الحاجة إلى مراجعة النظر في بنى التعليم العربي الحالي من حيث صيغها وأسسها وركائزها وأساليبها وأهدافها بحيث تتضمن تعليم الكبار الأميين والمتعلمين على السواء وتثقيفهم ثقافة عصرية ممتدة.

عناصر الاستراتيجية:

تحتوي هذه الاستراتيجية المقترحة على العناصر التالية:

١ ــ بناء فلسفة تربوية إسلامية

تؤكد على وحدة الإنسان صغيره وكبيره؛ تتوازن فيها دواعي الدين والدنيا معا؛ تثبت حق رعاية الكبير بنفس قوة ومقدار رعاية الصغير؛ تبرز أن رعاية الكبير وما يستدعيه من جهود ذاتية هو إحدى الغايات الرئيسية لواقعنا العربي؛ تعي الجوانب الحضارية في مواجهة مشكلات الكبير وتنظيم مشروعات تنمية متكاملة له؛ تؤكد على اعتبار التربية اللامدرسية مجالا خصبا لرعاية الكبير وفي توجيهه وجهة وظيفية أثناء العمل والممارسة وذلك بجعل التدريب والرعاية متواصلين.

٢ ــ توثيق الصلة بالمجتمع ومشكلاته

وينسحب ذلك على المؤسسات التربوية والثقافية ومنها مراكز تدريب وتعليم الكبار، وذلك بحسن استثمار التقنيات الحديثة ومن بينها وسائل الاتصال المتقدمة

التي تشارك بفاعلية مؤثرة في تمكين الكبار من التعلم والاعتماد على جهودهم في مواجهة مشكلات الحياة من ناحية ومسايرة روح العصر ومطالبه من ناحية ثانية.

٣ ــ الأخذ بالتعليم المفتوح

الذي يجب أن ينفتح أمام الكبار ويتحرر من القوالب النمطية السائدة في واقعنا التعليمي ومن أنظمة القبول الصلبة المعمول بها حاليا والاعتماد على أساليب التعليم الذاتي ومن أمثلتها الجامعات المفتوحة والتعلم بالمراسلة وغيرها.(٤)

٤ ــ تجديد محتوى التربية

وذلك بالاستناد على التفاعل الحي الخلاق مع الواقع من ناحية؛ ومع حاجات العصر من ناحية ثانية لدعم روح التعبئة في مقابل روح التخلف.

٥.ــ تطوير إعداد معلم الكبار

على أن يبرز هذا التطوير معرفة كاملة ودراية واعية بسيكولوجية الكبار ومشكلاتهم وميولهم وأمانيهم وطرائق تعليمهم وأساليب توجيههم ورعايتهم.

٦ ــ الاهتمام ببحوث الكبار

وسبيل ذلك توفير الكفاءات في مجالات بحوث الكبار ودعم مراكز وإدارات البحث التربوي في الوطن العربي على إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية وبحوث التدخل لرعاية الكبار وتقديم العون لهم من خلال خطة شمولية متكاملة.(٥)

مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

(١) كولي فرنر ؛ ثيرمان وايت ـ سبل تعليم الكبار ـ ترجمة دكتور وهيب سمعان ـ دار نهضة مصر للطباعة والنشر ١٩٦٨ ص ٧ ـ ١٠.

(٢) دكتور لطفي بركات أحمد ـ الطبيعة البشرية في القرآن الكريم ـ الرياض ـ دار المريخ ١٩٨١ ص ٧٠.

(٣) دكتور لطفي بركات أحمد ـ التربية والتقدم في الوطن العربي ـ الرياض ـ دار المريخ ١٩٧٩ ص ٦.

(٤) دكتور لطفي بركات أحمد ـ في فلسفة التربية ـ القاهرة مكتبة الخانجي ١٩٧٨ ص ٢٢٧.

(٥) الاجتماع الثاني لمسؤولي مراكز وإدارات البحث التربوي في دول الخليج المنعقد في جامعة أم القرى في مكة المكرمة في الفترة من ٢٨/ ٢/ ١٤٠٢هـ إلى ١/ ٣/ ١٤٠٢هـ (نسخة آلة كاتبة) توصيات.



الحاجة إلى مركز عربي لرعاية المسنين
«بمناسبة العام الدولي للكبار»
١٩٨٢ م

في هذا العصر الذي يحرص فيه واقعنا العربي على تجميع كل طاقاته البشرية وحشدها في سبيل البناء والتعمير؛ تقف مسألة رعاية كبار السن ضمن المسائل التي يجب أن تسترعى اهتمام المسؤولين والمهتمين بأمور التربية والتعليم والخدمات الاجتماعية؛ حيث لم تعد النظرة إلى كبار السن ضمن المسائل التي ينظر إليها نظرة إشفاق بل أصبحت نظرة اهتمام ورعاية في ضوء عدة اعتبارات رئيسية منها ما يأتي:

١ ـ إن كبر السن هو أولا مرحلة من مراحل النمو وهو آخر هذه المراحل، ولا شك أن المرء عندما يتصور نفسه في آخر مراحل العمر وقد أمن واطمأن على ظروف معيشته، فإن ذلك سوف ينعكس على إنتاجه وهو في مقتبل مراحل النمو.

٢ ـ إن كبار السن هم أنفسهم طاقة يمكن استثمارها والإفادة منها وإلا تحولوا إلى عوامل هدم بدلا من أن يكونوا عوامل بناء وحيث يصبحون عالة على من حولهم وما حولهم.

٣ ـ إن إهمال رعاية كبار السن قد ينعكس على أنماط شخصياتهم حيث يصبحون شديدي العناد؛ شديدي النقد؛ شديدي التسلط؛ شديدي الملل؛ مما قد يعرضهم إلى توترات نفسية تؤثر على شخصياتهم و بالتالي على من حولهم.

٤ ـ إن إهمال رعاية كبار السن قد يؤدي إلى تزايد حالات جنون الشيخوخة بالإضافة إلى تدهور الصحة بوجه عام.

إن هذه الاعتبارات وغيرها؛ تستلزم من المسؤولين عن التربية والتعليم في واقعنا العربي ضرورة السعي الجاد الهادف لتحقيق الرعاية الشاملة للمسنين وإنشاء مركز عربي لرعايتهم وذلك على غرار المعهد الجامعي المشترك لعلم الشيخوخة الاجتماعي في جامعة ميتشجان الذي أنشىء عام ١٩٥٧م؛ وهذا الاقتراح ليس بدعة ولكنه نابع من هدى شريعتنا الإسلامية التي أوجبت رعاية المسنين والعناية بهم مصداقا لقوله تعالى: «وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما واخفض لهما

جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا ...» ؛ كما أن العديد من المجتمعات المتقدمة قد أسست عدة مراكز لرعاية المسنين وتقديم العون لهم وتشجيع البحوث الخاصة بهم.

إن هذا الاقتراح تدعمه الاحتياجات الضرورية التالية الخاصة بالمسنين والتي يمكن حصرها على النحو التالي:

١ ــ حاجة المسنين إلى فهم أنفسهم حتى يمكنهم أن يدركوا عوامل التغير التي طرأت على طاقاتهم العقلية والنفسية والجسمية في آخر مراحل العمر، الأمر الذي يعد جوهريا بالنسبة لتقبلهم عن طيب خاطر لمثل هذه التغيرات وتحقيق أكبر قدر ممكن من تكيفهم الاجتماعي.

٢ ــ حاجة المسنين إلى اكتساب خبرات ومهارات جديدة، كأساس لمناشطهم بعد تقاعدهم كشغل أنفسهم بالعمل والخدمات التطوعية، والتعبير الخلاق من أجل ضمان تفاعلهم مع الآخرين و بالتالي من أجل ضمان مقاومة التدهور العقلي الذي قد يتعرضون له في هذه المرحلة من العمر.

٣ ــ حاجة المسنين لاسيما هؤلاء الذين على عتبة التقاعد إلى معلومات عن زيادة فرص التوظف بعد التقاعد من عملهم وعن أساليب الرعاية الصحية التي تلائم مرحلة عمرهم وسبل تأمين الموارد المالية لهم وغيرها.

٤ ــ الحاجة إلى تزويد الشباب بأمور الشيخوخة ومشكلات المسنين للقضاء على بعض المفاهيم الخاطئة عندهم بأن المسنين يعيشون على هامش الحياة وأنهم غير منتجين وأنهم عالة على المجتمع وتعديل هذه المفاهيم لديهم وإعلامهم أن المسنين تتضح لديهم حكمة الحياة وثمرة خبراتها وتجاربها، وأنه يمكن الاستفادة من آرائهم وتجاربهم في تعديل أساليب الحياة نحو الأفضل.

٥ ــ الحاجة إلى عقد دورات تدريبية متخصصة للعاملين في مجال رعاية المسنين على أن تتضمن هذه الدورات مثلا معرفة بالظواهر الفسيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية للمسنين؛ وتزويدهم بمجالات العلاقات الإنسانية وسبل خدمة الجماعة وإمدادهم بمعلومات عن الموارد والإمكانات المتاحة التي يمكن أن تشارك في حل مشكلات المسنين.

٦ ــ الحاجة إلى وضع برامج للتدريب المهني للمسنين تتناسب مع قدراتهم وميولهم وخبراتهم السابقة للإفادة من طاقاتهم المتاحة.

٧ ــ الحاجة إلى إتاحة الفرص أمام المسنين في تقديم الخدمات الاستشارية لمجتمعاتهم باعتبارهم ــ لاسيما المثقفين منهم ثقافة رفيعة ــ ثروة بشرية ينبغي المحافظة عليها لآخر مراحل العمر.

٨ ــ الحاجة إلى تضمين برامج ومناهج ومقررات كليات ومعاهد إعداد المعلمين بموضوعات عن

علم نفس الشيخوخة؛ الخدمات التربوية والاجتماعية للمسنين؛ طرائق تعليم وتدريب المسنين وغيرها.

٩ ــ الحاجة إلى اهتمام أجهزة البحث التربوي والاجتماعي إلى إجراء دراسات وبحوث في مجالات علم الشيخوخة الاجتماعي وذلك بقصد توفير المعلومات اللازمة عن سيكولوجية المسنين والأسس التربوية اللازمة لتدريبهم وتثقيفهم.

وعلى ضوء هذه الاحتياجات؛ يمكن أن يتضمن الهيكل التنظيمي لبنية هذا المركز المقترح الوحدات التالية:

أولا وحدة نشر الملخصات الفنية للمسنين.

و يكون من مهامها توضيح المعارف العلمية التي تتناول شخصية المسنين في مجالاتها المتعددة الأوجه.

ثانيا وحدة نشر البحوث الخاصة بعلم الشيخوخة الاجتماعي.

و يكون من مهامها إبراز المؤثرات المجتمعية والثقافية للشيخوخة على الفرد وتأثير المسنين أنفسهم على الثقافة والجماعات وأنماط السلوك في مجتمعهم والشؤون الخاصة بأساليب رعايتهم ومجالات الترويح المناسبة لهم وأثر العوامل السكانية والصحية والاجتماعية في حياتهم والعلل العقلية والنفسية لمرضى العقول منهم.

ثالثا وحدة التوعية بالشيخوخة

و يكون من مهامها عدم الاقتصار فقط على الإحاطة بحاجات ومطالب المسنين؛ بل تتعداها إلى العمل على إعادة تنظيم المجتمع بحيث لا يظل المسنون فئة خاصة مغتربة عن الواقع الذي تعيش في إطاره.

رابعا وحدة تكوين رأي عام مستنير نحو رعاية المسنين

و يكون من مسؤولياتها تصميم الاستفتاءات والاستبيانات الموجهة للمسنين والتي يمكن أن تتضمن ــ على سبيل المثال ــ الموضوعات التالية:

ــ المشكلات الأكثر تردداً التي يعانيها المسنون.

ــ ميول المسنين نحو الأمن والتوظف.

ــ اهتمامات المسنين بالمشاركة في تنمية مجتمعاتهم المحلية.

ــ العوامل المؤثرة في سلوك المسنين نحو الأفضل وسبل دعمها.

خامسا وحدة التوثيق والإحصاءات

و يكون من واجباتها إعداد دراسات وثائقية عن المستفيدين من برامج الضمان

الاجتماعي من المسنين و برامج التأهيل المهني و برامج النشاط في محيط السكان المسنين وأماكن المنشآت الصحية والاجتماعية المعدة لهم، والأعداد الحالية والمرتقبة للمسنين وتوزيعهم، والأوضاع الخاصة بالصحة والمرض والعجز، وسبل الاستفادة من المؤسسات والهيئات الموجودة بالبيئات المحلية في هذا الشأن.

سادسا وحدة الخدمات الترويحية

و يكون من مهامها إعانة المسنين على دعم مركزهم ومكانتهم في المجتمع ليشعروا باستمرارية الانتماء إليه، وحتى يزيحوا عن أنفسهم الوهم بأن حقبة انتاجهم قد ولت، وحتى تساعدهم على الإنعاش الفكري والعاطفي والروحي والتقدم في النضج الاجتماعي.

إن إنشاء مثل هذا المركز المقترح يحقق عائدا تربويا واجتماعيا للمسنين؛ وحيث يكون بمقدوره الإجابة على العديد من الأسئلة مثل:

ـ في أي سن يجب أن يعتزل المواطن العمل المنتج؟

ـ ما المشكلات المتوقعة التي يواجهها كبار السن؟

ـ ما الإجراءات الوقائية اللازمة لمواجهة التقاعد؟

ـ ما الإعداد التربوي اللازم الذي يجب أن يتلقاه البالغون خاصا بفسيولوجيا الشيخوخة؟

ـ ما الأساليب الممكنة التي يجب توظيفها بالنسبة للسنوات الأخيرة من العمر لتصبح فترة زمنية محببة ومقبولة؟



البابُ الثامن

اجتماعيات التربية

أثر الثقافة في بناء الشخصية

تمهيد :

اصطلاح الثقافة Culture كما نستخدمه اليوم يرجع إلى القرن الأول قبل الميلاد بمعنى التقديس Cultura Defig Idoli ثم عرف هذا الاصطلاح في اللغات الأجنبية بمعنى الحرث والزراعة كما عرف في لغتنا العربية كما ورد في المعجم الوسيط ولسان العرب وخزانة الأدب للبغدادى بمعنى الأدب والتهذيب وجملة المعارف التى تسمو بالانسان، وتبدو أكثر صلاحية في تحسين قدراته على التكيف مع من حوله وما حوله؛ ولكن هذا اللفظ لم يتخذ معنى محددا إلا على يد علماء الانثروبولوجية للدلالة على كل ماصنعه أى شعب من الشعوب أو أوجده لنفسه من مصنوعات يدوية وآلية ونظم اجتماعية مادية كانت أم معنوية.

فالثقافة من هذا المنظور تعنى مجمل التراث الاجتماعي في نموه وتطوره أو هى أسلوب حياة المجتمع؛ وعلى ذلك فلكل شعب ثقافة مميزة أى أنماط معينة من السلوك والتنظيم الداخلى لحياته والتفكير والمعاملات التى اصطلحت عليها الجماعة في حياتها والتى تتناقلها الأجيال المتعاقبة عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعى والاتصال اللغوى والخبرة بشؤون الحياة والممارسة لها.

وفى هذه الحدود؛ ستحاول هذه الدراسة إلقاء بعض الضوء على أثر الثقافة في بناء شخصية الانسان في جوانبها المتعددة الأوجه وذلك على النحو التالى :

أثر الثقافة في الناحية الجسمية

إن الثقافة السائدة في جماعة ما غالبا ماتجبر أفرادها، بما لها من قوة جبرية وإلزام وسيطرة مستمدة من العادات والتقاليد والقيم السائدة في تلك الجماعة، على أعمال وممارسات قد تضر بالناحية الجسمية، فمثلا كانت العادة في الصين لدى بعض الطبقات المرفهة أن تثنى أصابع الطفلة الأنثى وتطوى تحت القدم وتلبس حذاء يساعد على إيقاف نموقدميها، وتجعلها تسير بطريقة خاصة كعلامة من علامات الجمال ودلالة على رفاهية صاحبتها وأنوثتها. (١)؛ كما كانت السمنة لدى غالبية أفراد الشعب العربى علامة من علامات الجمال، ولذلك كانت السيدات يحاولن الوصول إلى السمنة المطلوبة بأكل السكريات والدهنيات بكثرة، ومن الثابت علميا أن السمنة المبالغ فيها تضر بالجسم وتجعله عرضة للأمراض.

وثقافة القوم هى التى تحدد في كثير من الأحيان ميول الأفراد لبعض أنواع الأكل والشرب،

حتى ماكان منها ضارا بالجسم أو لايفيده الفائدة المرجوة وأكبر دليل على ذلك حب كثير من أفراد الشعب العربى لشرب الشاى والقهوة والدخان فهذه كلها ميول مكتسبة من الثقافة وليست مرتبطة بحاجات الجسم الفسيولوجية؛ كذلك حب الأفراد في المدن للرغيف الأ بيض رغم أنه أقل فائدة لنقصه في فيتامين B من الرغيف الأسمر الغنى بالردة وفيتامين B ومع ذلك يفضل البعض أكله. ومما يبرز أثر الثقافة في الناحية الجسمية أيضا مايشيع عند بعض الشعوب البدائية من ممارسات ضارة بالجسم كالتجويع والتعطيش والتعذيب الذى يوقع على الأفراد في حفلات الزواج والبلوغ وغيرها، وكذلك ماتقوم به بعض الشعوب البدائية من مط الشفة أو تشريط الوجه وغيرها.

أثر الثقافة في الناحية العقلية

ليس من شك في أن الثقافة تؤثر في الناحية المعرفية الفكرية للشخصية فالفرد الذى يعيش في جماعة تسود في ثقافتها العقائد السحرية والخرافات الثقافية تنشأ عقليته وأفكاره متأثرة بذلك فمثلا يعتقد أهل قبيلة نافاهو Navaho من قبائل الأ ريزونا الأمريكية أن وسط العالم في جبال نافاهو وهى منطقة بركانية وأن الأ رواح تسكن هذه البراكين (٢) كما يعتقد بعض الأميين في بعض قطاعات المجتمع المصرى في أثر الأضرحة في العلاج والشفاء، فمثلا ضريح المغاورى لعلاج عقم النساء، وضريح أبي السعود لعلاج المصابين باللبس، وضريح الشعرانى لعلاج الأمراض النفسية والعصبية، وضريح ريحان لعلاج الأمراض النفسية والعصبية عند الأطفال، وضريح يحيى لعلاج حالات الهجر والفراق(٣).

كما تؤثر بعض الأمثلة الشعبية المغرضة في الزواج والولادة وإنجاب الأطفال ورعايتهم ومن أمثلة الخرافات الثقافية المتعلقة بالزواج «اللى تقرص العروسة في ليلة دخلتها تحصلها في جمعتها»، «عروسة الاثنين يزورها الحسن والحسين» ومن أمثلة الخرافات الثقافية المتعلقة بالحمل والولادة «الست العاقر تقدر تخلف إذا عدت على رأس ضبع» ومن الخرافات الثقافية أيضا المتعلقة بانجاب الأطفال ورعايتهم «اللى يدق لابنه؛ ابنه يعيش»؛ «رش الملح في أسبوع المولود يمنع الحسد والعين». (٤)

كذلك فان الفرد الذى يعيش في جماعة تسود في ثقافتها الروح العلمية؛ تنشأ عقليته وأفكاره متأثرة بذلك حيث يكون لديه القدرة على التفكير العلمى السليم، والتحليل والتركيب والاستنتاج والتعميم والتمييز والنمو والتطور.

أثر الثقافة في الناحية المزاجية

التكوين المزاجى كالتكوين الجسمى وكالقدرات العقلية المعرفية، وهو يتضمن الاستعدادات الثابتة نسبيا المبنية على مالدى الفرد من الطاقة الانفعالية والدوافع الغريزية التى يزود بها منذ

طفولته والتى تعتمد على التكوين الكيميائى والغددى والدموى و يتصل اتصالا وثيقا بالنواحى الفسيولوجية والعصبية. وتؤثر الثقافة تأثيرا كبيرا في الجانب النزوعى للتكوين المزاجى للأفراد فمثلا سكان جزر الأندمان ANDAMAN يذرفون الدموع مدرارا عندما يتقابل الأصدقاء بعد الغياب أو عندما يتصافح فريقان متحاربان؛ و يرد اليابانى على تعنيف رئيسه بابتسامة. (٥)

كما تختلف ثقافات المجتمعات في التعبير عن الانفعالات عند موت شخص عزيز؛ فالانجليز مثلا يعبرون عن حزنهم في ثبات وصبر بينما يبالغ الصينيون في إظهار الحزن ولهم مؤلفات كثيرة في هذا المجال منها مؤلف معنون «دراسات لازمة للسيدات» ورد فيه الآتى «إذا مرض والدك أو والدتك فلا تبتعدى عن فراشه أو فراشها؛ تذوقى كل الأدوية بنفسك؛ تضرعى إلى الله بالشفاء؛ وإذا حدثت الوفاة فابكى بكاء حارا...» (٦)

كذلك يبدو ذلك واضحا في أساليب التفرقة العنصرية فقد أكدت الدراسات الحقلية التى قام بها مورينو Morino على أن الطفل الأمريكى لايجد غضاضة في مصاحبة زميله الزنجى، ولكن الرجل الأمريكى يتعصب ضد الزنجى و يأنف منه، ومغزى ذلك أن الطفل الصغير يختلف عن الرجل في أنه لم يتطبع ولم يمتص بعد التعصب العنصرى الذى هو من مظاهر الثقافة السائدة لدى الشعب الأمريكى.

أثر الثقافة في الناحية الخلقية

المتواضع عليه بين جمهرة المربين والأنثروبولوجيين أن كل ثقافة يسرى فيها تيار أخلاقى خاص: ينساق فيه الفرد متأثرا بالمعايير الأخلاقية السائدة في الوسط الاجتماعى الذى يعيش في إطاره من ناحية الخير والشر؛ الحق والباطل؛ الصواب والخطأ؛ وهذه المعايير نسبية متغيرة بتغير الزمان والمكان والظروف والأحوال؛ فالسرقة مثلا تعتبر من المحرمات في المجتمعات العصرية ولكنها كانت مباحة لدى كثير من الشعوب البدائية حيث اعتبرها الاسبرطيون نوعا من أنواع البطولة والشجاعة؛ كذلك أكل اللحوم البشرية؛ فاننا ننظر إليه على أنه سلوك حيوانى بشع ولكنه أمر مقبول عند بعض القبائل كالشميس في الصين الذين يأكلون أكباد الأعداء بعد قتلهم لاعتقادهم أن الكبد مركز الشجاعة و بذلك تسرى إليهم هذه الصفة؛ كذلك كان القتل مباحا عند قبائل الغالة وهم سكان فرنسا الأصليين وأيضا عند الاسكيمو الذين كانوا لايتورعون عن قتل المسنين والعجزة. (٧)

وتأسيسا على هذا كله ربما تسلمنا هذه الدراسة إلى الحقائق التالية:

(أ) لاشخصية دون ثقافة

فالشخصية لا تنمو في الفراغ مستقلة عما حولها فالفرد لايصبح شخصا إلا عن طريق الحياة الثقافية التى يعيش في إطارها، ولو أننا عزلنا رضيعا بعد ولادته مباشرة عن الحياة الثقافية؛ لما

تكونت له شخصية ولبقى مجرد كائن حى ORGANISM ولحسن الحظ أن الصدف والأحداث الطارئة قد زودتنا بحالات شبه معملية قدمت لنا الدليل القاطع على ضعف المكونات البيولوجية والعناصر الوراثية حينما تترك لشأنها، إذ تعجز عن تكوين الشخصية الانسانية ومن هذه الحالات حالة الطفلة الهندية كمالا «الطفلة الذئبة» التى اكتشفت عام ١٩٢٠م في جحر ذئب بالقرب من ميدنابور في الهند، وعندما عثر عليها لم يكن في أحوالها مايدل على مظاهر السلوك الانسانى، ولم تكن لديها قدرة من القدرات البشرية فكانت عاجزة عن النطق والكلام وكان سلوكها العام يشبه سلوك الحيوان فكانت تأكل اللحم النيء، وتعوى عواء يشبه عواء الذئب وتمشى على أربع و يقال: إنها بعد أن اكتشفت وانتزعت من عزلتها وأخذت لتعيش في إطار ثقافى محدد؛ أمكن تعليمها الكلام والمشى واللعب وأكل الطعام المطهى(٨)

(ب) الثقافة صانع الشخصية

فالثقافة هى الإطار الأساسى والوسط الذى تنموفيه الشخصية، وتبرز قدراتها العامة والخاصة، وتدلنا بحوث ودراسات الانثرو بولوجيين وعلماء الاجتماع أن طابع الشخصية ذوعلاقة وثيقة بنمط الثقافة التى تخضع له هذه الشخصية؛ أى أن الشخصية مرآة تعكس صور الثقافة التى تعيش في إطارها، وفي ذلك يقول دوسن DAWSON: «إن الشخصية ممثلة للثقافة التى نشأت فيها»(٩) لهذا نجد أن الأفراد الذين يعيشون في مجتمع معين وثقافة معينة يتشابهون في بعض الخصائص التى تميز شخصيتهم عن شخصية غيرهم من أبناء المجتمعات والثقافات الأخرى،فالعرب مثلا يختلفون في الطابع العام للشخصية عن الانجليز وعن الأمريكيين، وكل هذه الشعوب الثلاثة تختلف عن الاسكيمو أو قبائل الأرابش في غينيا الجديدة، ذلك لأن لكل شعب ثقافته الخاصة وأسلوب حياته الذي يميزه عن غيره.

كذلك تختلف شخصيات الأفراد في الثقافة الواحدة المنبثقة من رحم ثقافى واحد Socio-Cultural Matrix تبعا لنماذج الثقافات الفرعية Sub-Cultures التى يضمها هذا الرحم؛ فالمجتمع المصرى مثلا يعتبر رحما ثقافيا واحدا ومع ذلك نجد أن شخصية أهل الوجه القبلى تختلف عن شخصية أهل الوجه البحرى، وأن شخصية أهل الريف تختلف عن شخصية أهل المدن، ومعنى ذلك أن أنواع ونماذج الشخصية تتبع أنواع ونماذج الثقافة لأن الثقافة هى التى تصوغ الشخصية وتشكلها.

(ج) الثقافة تنمي المكونات البيولوجية للشخصية

من المسلم به أن الثقافة لا تنمى المكونات البيولوجية لشخصية الفرد بدرجة واحدة بمعنى أن بعض هذه المكونات ثابت نسبيا لا تغيره الثقافة إلا في حدود ضيقة كالصفات الجسمية والحركية والحسية وتليها الصفات المزاجية والذكاء؛ فالثقافة لا تستطيع مثلا أن تغير لون الجسم من الأسود إلى الأصفر، أو تحيل المزاج الدموى مزاجا سوداو يا؛ كما أنها لا تستطيع أن تزيد من ذكاء الفرد أو

تنقص منه إلا بمقدار طفيف؛ كما ظهر أن بعض الصفات والقدرات مَرِن نسبيا قد تغيره الثقافة تغييرا كبيرا كاللغة والصفات الخلقية والاجتماعية، ففي وسع الثقافة أن تزيل مالدى الشخص من صفات سيئة كالغش والكذب والنفاق والشعور بالنقص، وأن تنمى فيه صفات الولاء للجماعة والانتماء إليها والتعاون معها، وتسمى هذه بالصفات الطيعة ونحن نميل في العادة إلى اعتبار القدرات والصفات العصبية فطرية و وراثية، واعتبار القدرات والصفات الطيعة مَرِنة ومكتسبة وإن كان البعض يرى أن كلا منهما فطرى ومكتسب في وقت واحد. (١٠)

ومغزى هذا كله أن المكونات البيولوجية والوراثية للشخصية لايمكن أن يتضح أثرها في غياب الثقافة التى تعيش في إطارها؛ كما أن الثقافة لا تستطيع أن تخلق شخصية من العدم؛ فالمكونات البيولوجية والوراثية للشخصية هى الكنوز المدفونة في الأرض وهى المادة الخام؛ هى الاستعدادات والقدرات التى تتفاعل معها الثقافة فتشكلها بالشكل الذى ينسجم معها؛ أى أن الثقافة هى صانع الشخصية الذى يحورها و يشكلها ويخرجها في النموذج المطلوب.

مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

١ ــ ابن خلدون ــ المقدمة ــ القاهرة ــ المكتبة التجارية

٢ ــ د . أحمد عزت راجح ــ أصول علم النفس ــ القاهرة ــ مؤسسة المطبوعات الحديثة ١٩٦٠

٣ ــ د . نجيب إسكندر ود . رشدى فام ــ الاتجاهات نحو الخرافات ــ قياسها وتباينها ومغزاها ــ القاهرة ــ المجلة الاجتماعية

٤ ــ فريدة أحمد ــ صناديق النذور في مساجد أولياء الله ــ القاهرة

٥ ــ د . حسن الساعاتى ــ علم الاجتماع القانونى ــ القاهرة ــ دار المعرفة ١٩٦٠م

٦ ــ د . حسن الساعاتى ــ التحليل الاجتماعى للشخصية ــ المجلة الجنائية القومية مارس ١٩٥٨

٧ ــ د . حسن الساعاتى ــ أسس علم الاجتماع ــ القاهرة ــ مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٨

٨ ــ د . فؤاد البهى السيد ــ علم النفس الاجتماعى ــ القاهرة ــ دار الفكر العربى ١٩٥٨

٩ ــ د . محمود قاسم ــ قواعد المنهج في علم الاجتماع ــ ترجمة عن الفرنسية لدوركايم ــ القاهرة ــ مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٠

١٠ ــ د . على أحمد عيسى ــ المجتمع ــ ترجمة عن الانجليزية لمكيفر وتشارلز بيح ــ القاهرة ــ مكتبة النهضة المصرية



الثقافة والنظم الاجتماعية

ليس من شك في أن التراث الثقافى وما يستلزمه من نشاط متنوع إنما يتم عن طريق أنواع من التنظيم والتنسيق تنشأ تلقائيا أوعن قصد لتنظيم الرغبات الأساسية والحاجات الأ ولية الضرورية للأفراد ؛ فضلا عن أنها تمدهم بالأصول والقواعد والمبادىء العامة التى يجب أن تقوم عليها معاملتهم بعضهم مع بعض؛ وهذه الأصول والقواعد والمبادىء العامة لاتلبث أن تتبلور وترسخ في كيان المجتمع وتكوينه وتثبت ثبوتا نسبيا وتصبح قوانين وشرائع مدونة ومعتقدات محفوظة في العقول والصدور تعرف باسم النظم الاجتماعية Social Institutions وهذه الدراسة ستحاول إلقاء بعض الضوء على التعريفات المتعددة للنظم الاجتماعية وأنواعها وأهميتها وعلاقتها بالاطار الثقافى الذى تعيش حوله وذلك من خلال الاجابة على الاسئلة التالية:ـ

- ما التعريفات المختلفة للنظم الاجتماعية ؟
- ما أهم أنواع النظم الاجتماعية ؟
- ما أهمية النظم الاجتماعية ؟
- ما علاقة الثقافة بالنظم الاجتماعية ؟

التعريفات المختلفة للنظم الاجتماعية

توجد عدة تعريفات مختلفة للنظم نذكر منها على سبيل المثال تعريف كاردنر kardiner بأنها الوسائل التى تؤثر بها الجماعة على الأفراد، وتعريف ميد MEAD بأنها نماذج منظمة للسلوك توجه أعمال الأفرادومواقفهم، وتعريف هاريوHAU RIOU بأنها مشروع عمل يعيش في وسط اجتماعى منتج نتائج وأحكاماً وقواعد قانونية، وتعريف موسى MAUSSE بأنها جميع طرق التفكير والعمل التى لها صفة الالزام وتنتقل إلى الأفراد عن طريق التربية والتعليم . (١)

ولعل أشمل تعريف لها ؛ تعريف هرتزلر HERTZLER بأنها كليات ثقافية أساسية منظمة وهادفة تتكون لا شعوريا أو عن قصد لاشباع رغبات الافراد وحاجاتهم الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل الناجح بين أى مجموعة من الأفراد، وتتكون من قواعد ومثل عليا ومن أدوات لازمة ووسائل تنظيمية رمزية ومادية، وتحقق نفسها اجتماعيا في الممارسات الموحدة المقننة والمرعيات وفرديا في الاتجاهات والسلوك المعتاد، ويقوم الرأى العام على دعمها بصبغة رسمية وغير رسمية . (٢)

ويرى مالينوفسكى MALINOWSKI أن أفضل وصف لأى ثقافة مبني على الحقيقة

الملموسة؛ يجب أن يقوم على معرفة نظمها الاجتماعية وتحليل هذه النظم التى تنتظم فيها هذه الثقافة.(٣)

النظم الاجتماعية الرئيسية

هناك العديد من النظم الاجتماعية الرئيسية التى تعتبر المقومات الأساسية لأى ثقافة بدائية كانت أم متمدينة وتتشعب هذه النظم إلى مايأتى:ـ(٤)

١ ـ النظم الأسرية

وهى ماتتصل بالأسرة من حيث تكوينها ونطاقها ووظائفها، وعلاقة أفرادها بعضهم ببعض وأنواع الحقوق والواجبات ومحور القرابة وطقوس الزواج والحضانة والكفالة وشؤون الميراث.

٢ ـ النظم التربوية

وهى ماتتصل بتنشئة الأطفال ونقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل ووضع أساليب ومناهج و برامج إعداد الفرد ليتمثل نظم المجتمع و يتكيف وفق أساليبه في التفكير والعمل.

٣ ـ النظم الأخلاقية

وهى مجموعة العادات والتقاليد والمفاهيم الخلقية التى تشمل العرف السائد والأساطير والأمثلة السائرة والعادات المتبعة في الأعياد وحفلات الزواج والميلاد والختان وغيرها.

٤ ـ النظم الجمالية

وهى ماتتصل بمعايير الفن والذوق عند جماعة ما وتتمثل في النقش والرسم والنحت والرقص والموسيقى والأدب وغيرها من أنواع الفنون الجميلة.

٥ ـ النظم اللغوية

وهى ماتتعلق بنماذج التفاهم والاتصال بين أفراد المجتمع والتعبير عما يجول في خواطرهم كالحركات والاشارات واللغة والكتابة وغيرها من الوسائل المستخدمة في نقل المعانى والأفكار من فرد إلى آخر.

٦ ـ النظم الاقتصادية

وهى ماتتمثل في القواعد التى يسير عليها مجتمع ما في شؤون إنتاجه وتبادله وتوزيعه واستهلاك منتجاته وغيرها.

٧ ـ النظم القانونية

وهى ماتتمثل في القواعد والقوانين التى يلتزم بها مجتمع ما في تحديد معاملات الافراد بعضهم مع بعض في الأمور المدنية والتجارية وفى توقيع الجزاءات والمسؤوليات والتشريعات.

أهمية النظم الاجتماعية

يتفق معظم علماء الاجتماع والانثروبولوجيا على الأهمية البالغة لدراسة النظم الاجتماعية في فهم ثقافات الشعوب حتى ان بعضهم عرف علم الاجتماع بأنه "العلم الذى يدرس النظم الاجتماعية" لأنها ضرورة اجتماعية توضح أسلوب فهم الثقافة وأسلوب الحياة في المجتمعات وذلك لأنها تعتبر المقومات الأساسية لتقنين النشاط الاجتماعى والفردى في صوره وأشكاله حيث تعمل على تشكيل سلوك الافراد والجماعات ، وتضعه في قوالب ضابطة ونماذج زمنية تسهل الاتصال والتعامل بين من يعيشون في مجتمع ما وهى التى تؤثر في أفكار الأفراد ومعاملاتهم ومعلوماتهم وخبراتهم ودوافعهم واتجاهاتهم وقيمهم لأنها تحملهم على تكيف سلوكهم وفقا لمقتضياتها ، بما تقدمه لهم من سبل متعددة لإشباع حاجاتهم الضرورية .

كما أن النظم الاجتماعية تعتبر المرشد الذى يوجه الأفراد إلى مايجب اتباعه ، وما يتحتم تجنبه والابتعاد عنه ؛ وهى التى تنقل إليه التراث الثقافى وتطبعه بطابع المجتمع الذى يعيش فيه. ولذلك يصدق عليها قول هرتزل بأنها "حاملات الثقافة وأنها أساسيات الضبط الاجتماعى وأنها القلاع التى تحفظ القيم وتحمى التراث الثقافى بما لها من قدرة فائقة على مقاومة التغير غير المرغوب فيه". (٥)

ولعل هذا يبرز لنا أن النظم الاجتماعية ذات خاصية إجبارية إلزامية وهذه الخاصية مستمدة من المجتمع ممثلا في العقل الجمعى GROUP-MIND الذى هو على حد تعبير دوركايم DURKHEIM مصدر كل الظواهر والنظم الاجتماعية والثقافية . (٦)

ومما يجدر الاشارة اليه أن هذه القوة الضاغطة الملزمة في النظم الاجتماعية تظل في حالة كمون طالما يسير الأفراد في سلوكهم وفقا لمقتضياتها ، ولكنها تنشط وتصبح فعالة كلما حاول الفرد الخروج على القواعد التى رسمتها ؛ ولا يشعر الفرد عادة بما للنظم الاجتماعية من قوة إلزامية لأنه ينشأ منذ ولادته على القواعد والتقاليد والقيم التى ترسمها ومن ثم تصبح شيئا طبيعيا بالنسبة له مثلها في ذلك مثل الضغط الجوى الذى يتحمله الفرد دون أن يشعر به لأنه تعوده ؛ ولقد عبر عن ذلك دوركايم بقوله: إنه في نفس الوقت الذى نجد فيه أن النظم الاجتماعية مفروضة علينا ؛ نجد أنفسنا متمسكين بها ، فهى تلزمنا وفى نفس الوقت نجد راحتنا في طاعتها .

العلاقة بين الثقافة والنظم الاجتماعية

على ضوء ماسبق ؛ ربما يتضح لنا أن البناء الثقافى يتكون من جهاز منسق من النظم الاجتماعية التى تمثل نواحى الحياة المختلفة وأن كلا من هذه النظم الرئيسية يتبعه عديد من النظم الفرعية كالهيئات والجمعيات والمؤسسات ؛ وما نود الإشارة إليه في دراستنا هذه هو أن الثقافة ليست مجموعة من النظم المتراصة المتجمعة وإنما هى كل متصل الأجزاء ؛ ففى كل

مجتمع نجد أن النظم الاجتماعية الرئيسية منها والفرعية تتسق في مجموعة ثقافية واحدة وهذا مايطلق عليه الانثرو بولوجيون التضريس الثقافى Caltural Configuration فالنظم والعادات والأنماط الاجتماعية؛ إذ تكون مجموعة مرتبة يتألف منها بناء اجتماعى؛ إنما تكون أشبه بالبيئة التضاريسية حيث نجد السهول والجبال والمنخفضات والهضاب والأنهار تكون مجموعة تضاريسية مترابطة؛ وقد نجد أن نوعا من التضريس الثقافى يسوده بعض الانسجام الذى قد يكون كاملا أوغير كامل حسب الظروف المحيطة بالمجتمع ؛ ولكنه لابد من وجود قسط من هذا الانسجام كحد أدنى لاستمرار الحياة الاجتماعية ؛ وهذا الانسجام هومايعرف بالتكامل الثقافى Cultural-Entegration الذى يعنى أنه لايمكننا فهم أى نظام اجتماعى إلا إذا ر بطنا بينه و بين النظم الأخرى في المجتمع ؛ فهى تؤثر بعضها في بعض وتتأثر بعضها من بعض وعناصرها دائمة التداخل والترابط والتفاعل المستمر المتبادل .



مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

١ ــ دكتور حسن شحاته سعفان ــ أسس علم الاجتماع ص٦٣

2- Hertzler, J. O. — Social Institutions, p. 4.

3- Malinowski, B. — A Scientific Theory of Culture, p. 37.

٤ ــ دكتور أحمد الخشاب ــ دراسات في النظم الاجتماعية ــ ص١٠ ــ ١٥

5- Powell, J. W. — Sociology or the Science of Institutions, pp. 47-49.

٦ ــ دكتور حسن شحاته سعفان ــ تاريخ الفكر الاجتماعى ص١٨٧



التنشئة التربوية في بعض البيئات الأجنبية

تقول مرجريت ميد MARGARET MEAD : إن عملية التنشئة التر بو ية عملية ثقافية تشكل مقومات الطفل الرضيع ليصبح عضواً متفاعلاً في مجتمع ما (١).

و يرى والاس WALLACE أن هذه العملية هي أداة الا تصال المباشر الفعّال بين الثقافة و بناء الشخصية؛ ودون تأصل الثقافة في أفراد الجماعة عن طريق هذه العملية يفتقدون القدرة على امتصاص المعايير والنظم والقيم السائدة.

والحقيقة أنه من خلال عملية التنشئة التر بو ية يكتسب الفرد العادات والتقاليد والقيم وأنماط السلوك السائدة في الجماعة التي يعيش فيها ، وتتوقف درجة تكيفة الاجتماعي على قدر التزامه بهذه المعايير والأخذ بها لتصبح جزءا لا يتجزأ من مقومات شخصيته وسلوكه اليومي.

وهناك مجالان رئيسيان تتم في إطارهما عملية التنشئة التر بو ية . الأ ول عن طريق تأثير السلطة على الفرد سواء أكانت أبو ية أو مدرسية أو دينية ؛ والثاني يتمثل في رفاق اللعب الذين من خلال تفاعله معهم؛ يكتسب كثيرا من المفاهيم والعادات والتقاليد والقيم وتصبح ذات فاعلية مؤثرة في سلوكه على مدى طو يل (٢).

وتختلف أساليب التنشئة التر بو ية للذكر والأنثى في كل المجتمعات؛ كما يختلف كل مجتمع عن الآخر في تنشئته لذكوره وإناثه؛ ولكن هناك خطوطا عامة تتفق حولها معظم المجتمعات؛ كما أن هناك أوجه اختلاف كثيرة بين المجتمعات المختلفة.

و يهمنا في هذه الدراسة تلمس أوجه الشبه وأوجه الاختلاف في تنشئة الذكر والأنثى في مجتمعين غر بيين هما المجتمع الإنجليزي والمجتمع الأمريكي وذلك من خلال دراستين متكاملتين؛ قام بالأ ولى كل من سيزر وماكو بي وليفين في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة من الذكور والإناث للتعرف على اختلاف الأساليب التر بو ية في تنشئتهم ، ولقد أوضحت هذه الدراسة النتائج التالية؛-(٣):

(أ) التغذية والدفء . FEEDING & WARMTH

إن الاختلاف الوحيد الذي ظهر بين البنات والبنين كان يتمثل في أن فترة فطام البنات كانت تستغرق وقتاً أطول نسبياً.

(ب) التدريب على النظافة الشخصية . TOILET TRAINING

لم تكن هناك فروق دالة في الطريقة التي يدرب بها البنون والبنات على النظافة

الشخصية على الرغم من أنه كان هناك ميل إلى أن تكون تلك الطريقة أكثر قوة بالنسبة للبنين .

(جـ) المهام TASKS

لم تكن هناك فروق واضحة بين الجنسين فيما يتعلق بالأعمال التى تناط بكل منهما ولكن كانت هناك دلائل على تنميط النوع في طبيعة الأعمال التى تسند إلى كل منهما ؛ فقد كان غسل الأطباق أعمالا تسند إلى البنات بينما تفريغ المهملات أعمال تسند إلى البنين .

(د) التحصيل المدرسى SCHOOL - ACHIEVEMENT

لم يكن من الغريب أن يجد الباحثون أنه يتوقع من البنين أن يكملوا شوطا أبعد في الدراسة بالمقارنة بالبنات اللاتى اقتصرن على إكمال دراستهن الثانوية فقط فيما عدا الحالات التى تبدى فيها بعضهن تقدما دراسيا غير عادى .

(هـ) أساليب التدريب TECHNIQUES OF TRAINING

أوضحت هذه الدراسة وجود ثلاثة فروق فيما يتعلق بأساليب التدريب والتعويد على الانضباط بين البنين والبنات هى :ــ

١ ــ تعرض البنين للعقاب البدنى أكثر من البنات

٢ ــ تتلقى البنات مديحا أكثر على السلوك الطيب أكثر من البنين .

٣ ــ يفقد البنات عاطفة الحب من قبل الوالدين عند إساءة السلوك بدرجة أكبر من البنين .

والدراسة الثانية قام بها كل من رودجرز وديفرو على عينة من الاطفال الانجليز والأمريكيين ، وكان جميعهم في الصف السادس من المدرسة الابتدائية ؛ كما احتوت العينة على أطفال من خلفيات حضرية وشبه حضرية وريفية ، وكان السؤال المحورى في هذه الدراسة هو: إلى أى حد تختلف أساليب تنشئة الاطفال في كل من المجتمع الانجليزى والمجتمع الامريكى ؟

ولقد كانت أهم نتائج هذه الدراسة مايلى :ــ (٤)

أولا : قرر أطفال كل من العينتين أنهم يلقون مختلف أساليب المعاملة من الأمهات أكثر من الآباء .

ثانيا : لوحظ وجود تمايز في الأدوار بين الآباء والأمهات فيما يتعلق بالأنشطة ففي العينتين وجد أن معظم أنشطة الأم بمقارنتها بالأب تتركز في رعاية الأطفال وضبطهم اجتماعيا وحمايتهم ؛ بينما برز دور الأب كمحافظ على توازن النظام في الأسرة وكموقع للعقاب بمختلف أنواعه من الحرمان إلى التهديد إلى التوبيخ .

ثالثا : لوحظ وجود شبه في كلتا الثقافتين بين تربية البنين والبنات حيث يخبر البنين بأساليب العقاب المختلفة ؛ كما أنهم يطالبون بانجازات غير منزلية أكثر ؛ بينما تسند إلى البنات مسؤوليات

منزلية أكثر بالاضافة إلى أنهن يعاملن بطريقة تبرز فيها الحماية.

رابعا : أوضحت الدراسة إلى أن الآباء والأمهات ينحون إلى التمايز في سلوكهم نحو الطفل من نفس الجنس في مقابل الطفل من الجنس الآخر وذلك في مجالات الضبط الاجتماعى والصداقة والصحبة، فقد أظهرت هذه الدراسة أن الآباء ينشغلون بدرجة أكبر في تربية الذكور بينما تهتم الأم بدرجة أكبر بتربية البنات.

خامسا : أظهرت الدراسة في مجالات الحماية والرعاية والتدليل أن الآباء في كل من المجتمعين يميلون إلى تدليل البنات ورعايتهن وحمايتهن بدرجة أكبر؛ بينما يصدق العكس على الأمهات بالنسبة لأ بنائهن.



مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

1- Margaret Mead — Our Educational Emphasia - In Primitive Perspective A.J.S. Vol, 48, 1943, p. 633.

2- Frederick, E. — The Presentation Of Self (Socialization), M.F.L. 1928, pp. 320-322.

3- Parson, T. — The Social Structure Of The Family, In Ruth Nada Arshen ed, pp. 241-274.

4- Edward, C. Devereux, Others — Child Rearing In England and The The United States: A Cross National Comparison, J.M.F., Vol. 31, 1969, p. 257 F.F.



في الدراسات الأنثروبولوجية الإسلامية

مفهوم الأنثرو بولوجيا Anthropology مرده إلى لفظ إغريقي مشتق من لفظين هما : Anthropos و يعنى الانسان ولفظ Logos و يعنى علم ؛ ومن ثم فإن الأنثرو بولوجيا بمعناها الاشتقاقى هى علم الانسان من حيث هو كائن فيزيقى واجتماعى وثقافى (١) وفى واقعنا الاسلامى يعتبر البيرونى والآلوسى من رواد الانثرو بولوجيا فالأ ول له العديد من البحوث والدراسات في مجال الأنثرو بولوجيا منها الآثار الباقية عن القرون الخالية ؛ تحقيق ماللهند من مقولة مقبولة أو مرذولة حيث رحل إلى الهند وأقام بين أهلها عشرات السنين وتعلم لغتهم واطلع على أحوالهم وطرائق معيشتهم ، و بذلك سبق و يسلر ولوى وكرو بر ومارجريت ميد في الكشف عن منطقات ثقافية متعددة وما تحتو يه من ملامح وانساق اجتماعية وأفكار غيبية . (٢)

ولقد توصل البيرونى من خلال دراساته الحقلية في المجتمع الهندى إلى عدة نتائج يمكن إيجازها على النحو التالى :ـــ

أولا : أبرز أوجه الاختلاف بين اللغة العر بية واللغة الهندية من حيث مخارج الحروف ، ومن حيث الشكل وطريقة الكتابة ؛ فالعرب يبدأون الكتابة من اليمين إلى اليسار عكس الهنود (٣) .

ثانيا : تتبع تطور الظواهر الثقافية السائدة آنذاك في المجتمع الهندى وأبرز تكاملها وترابطها .

ثالثا : أوضح ما للقيم السلوكية من آثار في ضبط السلوك وتوجيهه كما أبان عن الترابط والتوافق بين قيم الدين والقانون والأخلاق (٤)

رابعا : أكد البيرونى أن غالبية المجتمع الهندى يعتقدون بوجود قوة لا تدرك بالحس وإنما تعقلها النفس وتعرف هذه القوة باسم إيشفر ؛ كما حلل ظاهرة عبادة الأصنام في بعض قطاعات المجتمع الهندى ، وخاصة عند العامة ، كما أبرز الطقوس المختلفة المصاحبة لهذه الخرافات الثقافية والتى تبلغ إراقة دمائهم بين أيديهم تقر با اليها ؛ كما أكد أن مثل هذه الطقوس هى المحور الأساسى الذى ترتكز عليه الجوانب الاقتصادية والثقافية والتر بو ية

للمجتمع الهندى آنذاك وهذه النتائج التى توصل إليها البيرونى أكدتها دراسة فوستل دى كولانج Fustel de coulanges فيما بعد عن الحضارة الهندية. (٥)

كما يعتبر محمود شكرى الالوسى من الأنثرو بولوجيين العرب الذين اهتموا بدراسة المجتمع العربى في الجاهلية والاسلام، حيث كشف عن بعض العادات التى انتشرت في المجتمع العربى قبل الاسلام ومنها ظاهرة وأد البنات التى ظهرت بصورة واضحة عند قبائل طىء وكندة وربيعة ورد البيرونى أسباب انتشارها إلى عدة عوامل منها عامل الخوف من العار، وعامل تشوهات الخلقة، وعامل الفقر، وعامل الانفاق على البنات، ثم أبرز دور الاسلام في تحريم هذه الظاهرة مصداقا لقوله تعالى: «ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلهم كان خطأ كبيرا».

و يشير الآلوسى أيضا إلى أشكال الزواج التى كانت سائدة عند العرب في الجاهلية، منها زواج الاستبضاع، وزواج الرهط دون العشرة بامرأة واحدة ثم يبرز موقف الاسلام من تحريم هذه الظاهرة؛ كما أفاض الألوسى في مؤلفه «بلوغ الأدب في معرفة أحوال العرب» عن ظواهر مستهجنة كانت سائدة عند عرب الجاهلية آنذاك، ومنها الميسر والاستقسام بالازلام والنسىء؛ كما أوضح أنواع العلوم التى كانت سائدة آنذاك ومنها علم القيافة والعيافة و يقصد بالقيافة؛ قيافة الأثر وقيافة البشر و يقصد بالعيافة زجر الطير؛ ومنها علم الفراسة وهو الاستدلال بهيئة الإنسان على اتحاد شخصيته في النسب والولادة في ضوء شكل أعضاء الجسم، ومنها علم العرافة الذى كان شائعا وهو الادعاء بعلم الغيب، ومنها علم الرجز وهو الاستدلال بأصوات الحيوانات وسائر أحوالها على الحوادث والتنبؤ باستعلام الغيب؛ هذا كما ظهر العديد من الدراسات الأنثرو بولوجية الإسلامية الأخرى؛ يمكن رصد بعضها على النحو التالى: —

١ — دراسة اليعقوبى في بحثه السلوان الذى وصف فيه شعوب مصر وأرمينيا والهند

٢ — دراسة أبي الحسن المسعودى في بحثه مروج الذهب ومعادن الجوهر الذى حلل فيه الأجناس والسلالات، وسبق في ذلك النتائج التى توصل اليها تيودور فاتيزر Teodore Waitz في بحثه عن انثرو بولوجيا الشعوب البسيطة (٦)

٣ — دراسة ابن حوقل عن المسالك والممالك التى تعتبر مرجعا في دراسة دولة القرامطة ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

٤ — دراسة الشريف الادريسى عن نزهة المشتاق في اختراق الآفاق التى تضمنت نقل التراث العربى إلى أوربا.

٥ — دراسة ابن بطوطة عن تحفة الأقطار في غرائب الأمصار ومصائب الأسفار التى احتوت على رصد أسفاره التى استغرقت زهاء ثلاثين عاما بين الهند والسند وأفغانستان والصين ومصر وشمال افريقيا.

ومن الدراسات الأنثرو بولوجية المعاصرة في الفكر الاسلامى مايمكن رصد بعضها على النحو التالى :ـ

١ ـ دراسة علي عبدالواحد وافى بعنوان «الأضحية والقرابين» التى نشرت في مجلة الشؤون الاجتماعية في مصر في مارس ١٩٤٠م

٢ ـ دراسة السيد بدوى بعنوان «السحر وعلاقته بالدين عند الشعوب البدائية» والتى نشرت في مجلة كلية الآداب بجامعة الاسكندرية عام ١٩٤٨م

٣ ـ دراسة عبدالعزيز عزت عن تطور المجتمعات المتأخرة التى نشرتها مكتبة القاهرة الحديثة عام ١٩٥٥م

دراسات سيد عويس عن ملامح المجتمع المصري المعاصر، ظاهرة إرسال الرسائل إلى ضريح الإمام الشافعي؛ نظرة الريفيين المصريين نحو ظاهرة الموت والموتى؛ هتاف الصامتين؛ ظاهرة الكتابة على هياكل المركبات في المجتمع المصري؛ الخلود في حياة المصريين المعاصرين.

٥ ـ دراسة حامد عمار في بناء البشر «دراسات في التغير الحضارى والفكر التر بوى» نشرتها دار المعارف في مصر عام ١٩٦٨م

٦ ـ دراسات محمد محمود الجوهرى منها السحر الرسمى والسحر الشعبى عام ١٩٧٠م وانثرو بولوجيا المجتمعات البدو ية عام ١٩٧٦

٧ ـ دراسات أحمد أبوزيد منها الانثرو بولوجيا والقانون عام ١٩٦٥م؛ دراسة انثرو بولوجية باحدى قرى الصعيد عام ١٩٦٥؛ المرأة والحضارة عام ١٩٧٦م.

٨ ـ دراسة عبدالله لطفيه بعنوان بيتين : قرية أردنية دراسة للنظم الاجتماعية والتغير الاجتماعي في مجتمع تقليدى عام ١٩٦٠ وهى باللغة الانجليزية

Baytin: A Joradanyam Village, A Study of Social Change in Folk Society, The Hague Mouton, 1960.

مراجع الدراسة حسب ترتيب ورودها

1- Conard, P.K. -- Anthropology - The Exploration of Human Diversity; N. Y. Random House, 1974; pp. 344, 355.

2- Margaret Mead — The Educative Environment; Bureau of Educational Research And Service, Ohio; No. 8, May, 1961; p. 2.

٣ ـ د . أحمد الخشاب ـ التفكير الاجتماعي ـ دار المعارف ـ القاهرة ١٩٧٠ ص٢٢٨

4- Conard, P. K. — Op. cit p. 350.

٥ ـ دكتور لطفى بركات أحمد ـ التربية والتقدم في الوطن العربى ـ الرياض ـ دار المريخ ١٩٧٩ ص٧٥

6- Adamson, E. H. — Man In Primitive World: N.Y. McGraw Hill, 1948; pp. 241-250.



فهرست

الموضوع الصفحة

مؤلفات وبحوث تربوية منشورة
للدكتور لطفي بركات أحمد

أولاً : المؤلفات التربوية

١ ــ في مجالات التربية المعاصرة	النهضة المصرية
٢ ــ الفكر التربوي في رعاية ضعاف العقول	النهضة المصرية
٣ ــ الفكر التربوي في رعاية الطفل الأصم	الانجلو المصرية
٤ ــ التربية ومشكلات المجتمع	دار النهضة العربية
٥ ــ فلسفة الوضعية المنطقية والتربية	دار النهضة المصرية
٦ ــ في فلسفة التربية	مكتبة الخانجي بالقاهرة
٧ ــ الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف	مكتبة الخانجي بالقاهرة
٨ ــ الموسوعة العربية الميسرة للطالب (فرعا الاجتماع والانثروبولوجيا)	مؤسسة فرانكلين
٩ ــ التربية والتقدم في الوطن العربي	دار المريخ في الرياض
١٠ــ التربية والتكنولوجيا في الوطن العربي	دار المريخ في الرياض
١١ــ دراسات في تطوير التعليم في الوطن العربي	دار المريخ في الرياض
١٢ــ الطبيعة البشرية في القرآن الكريم	دار المريخ في الرياض
١٣ــ تربية المعوقين في الوطن العربي	دار المريخ في الرياض
١٤ــ التربية والقيم	دار المريخ في الرياض
١٥ــ في الفكر التربوي الاسلامي	دار المريخ في الرياض
١٦ــ الفكر التربوي في رعاية الموهوبين	مؤسسة تهامة في جدة
١٧ــ الأصول الثقافية للتربية في الوطن العربي	دار الحارثي في الطائف
١٨ــ بحوث تربوية	دار الحارثي في الطائف
١٩ــ في مجالات التربية الاسلامية	دار الحارثي في الطائف
٢٠ــ تدريس العلوم الاجتماعية في الوطن العربي	دار الحارثي في الطائف
٢١ــ تأملات في التربية المعاصرة	دار الوطن في الرياض
٢٢ــ المعجم التربوي	دار الوطن في الرياض

ثانياً: البحوث التربوية

١ ـ النظرية الخلقية عند الوضعية المنطقية وتطبيقاتها التربوية ـ المجلة الفلسفية العربية العدد (١) ١٩٦٥.

٢ ـ الارشاد النفسي للمتفوقين ـ المجلة الفلسفية العربية العدد(٥) ١٩٦٧.

٣ ـ سيكولوجية العدو الصهيوني ـ المجلة الفلسفية العربية ١٩٦٨.

٤ ـ البيئة المحلية (دراسة تربوية اجتماعية نفسية) مجلة محافظة قنا ١٩٦٨.

٥ ـ تربيتنا وكيف ينبغي أن تكون ـ المجلة الفلسفية العربية ١٩٦٩.

٦ ـ من مشروعاتنا التربوية في خدمة البيئة ـ المجلة الفلسفية العربية ١٩٧٠.

٧ ـ الثقافة العربية والتغير الاجتماعي ـ صحيفة التربية ١٩٧١.

٨ ـ التفسير النفسي للاتجاهات الاجتماعية ـ صحيفة التربية ١٩٧٢.

٩ ـ تحليل النظم التعليمية في الحاسب العلمي ـ صحيفة التربية ١٩٧٣.

١٠ ـ مشروعاتنا التعليمية في ضوء الحاسب العلمي ـ صحيفة التربية ١٩٧٣.

١١ ـ تطور الفكر التربوي في رعاية الأطفال الصم ـ صحيفة التربية ١٩٧٥.

١٢ ـ الوسائل العلمية في اكتشاق الاطفال الصم ـ صحيفة التربية ١٩٧٦.

١٣ ـ التوجيه التربوي في المدرسة العربية السعودية ـ مجلة مكتبة أبها العامة ١٩٧٩.

١٤ ـ الفكر التربوي في رعاية المتخلفين عقليا ـ مجلة الفيصل ١٩٧٩.

١٥ ـ أثر الثقافة في بناء الشخصية ـ صحيفة التربية ١٩٧٩.

١٦ ـ تحليل النظم الادارية في مؤسسات التعليم العربية ـ مجلة الفيصل.

١٧ ـ التنشئة التربوية وتكوين قيم الدور الوظيفي ـ مجلة الفيصل.

١٨ ـ الرعاية التربوية للمعوقين بصريا ـ مجلة الفيصل.

١٩ ـ مسؤوليات الأسرة في تربية الكفيف ـ مجلة الفيصل.

٢٠ ـ برنامج مقترح للمعوقين عقليا ـ مجلة الفيصل.

٢١ ـ الخدمات التكنولوجية للمعوقين ـ مجلة الفيصل.

٢٢ ـ التربية والتغير الثقافي ـ مجلة الفيصل.

٢٣ ـ رعاية المعوقين في الاسلام ـ مجلة الفيصل.

٢٤ ـ تطوير الفكر التربوي في رعاية المعوقين ـ المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ تونس

٢٥ ـ التفسير التربوي للعلاقات الانسانية ـ المجلة العربية في الرياض.

إصدارات: تهامة للنشر والمكتبات

سلسلة: الكتاب العربي السعودي

صدر منها:

● الجبل الذي صار سهلا (نفد)	الأستاذ أحمد قنديل
● من ذكريات مسافر	الأستاذ محمد عمر توفيق
● عهد الصبا في البادية (قصة مترجمة)	الأستاذ عزيز ضياء
● التنمية قضية (نفد)	الدكتور محمود محمد سفر
● قراءة جديدة لسياسة محمد علي باشا (نفد)	الدكتور سليمان بن محمد الغنام
● الظمأ (مجموعة قصصية)	الأستاذ عبدالله عبدالرحمن جفري
● الدوامة (قصة طويلة)	الدكتور عصام خوقير
● غداً أنسى (قصة طويلة) (نفد)	الدكتورة أمل محمد شطا
● موضوعات اقتصادية معاصرة	الدكتور علي بن طلال الجهني
● أزمة الطاقة إلى أين؟	الدكتور عبدالعزيز حسين الصويغ
● نحو تربية إسلامية	الأستاذ أحمد محمد جمال
● إلى ابنتي شيرين	الأستاذ حمزة شحاتة
● رفات عقل	الأستاذ حمزة شحاتة
● شرح قصيدة البردة	الدكتور محمود حسن زيني
● عواطف إنسانية (ديوان شعر) (نفد)	الدكتورة مريم البغدادي
● تاريخ عمارة المسجد الحرام (نفد)	الشيخ حسين عبدالله باسلامة
● وقفة	الدكتور عبدالله حسين باسلامة
● خالتي كدرجان (مجموعة قصصية) (نفد)	الأستاذ أحمد السباعي
● أفكار بلا زمن	الأستاذ عبدالله الحصين
● كتاب في علم إدارة الأفراد (الطبعة الثانية)	الأستاذ عبدالوهاب عبدالواسع
● الإبحار في ليل الشجن (ديوان شعر)	الأستاذ محمد الفهد العيسى
● طه حسين والشيخان	الأستاذ محمد عمر توفيق
● التنمية وجها لوجه	الدكتور غازي عبدالرحمن القصيبي
● الحضارة تحد (نفد)	الدكتور محمود محمد سفر
● عبير الذكريات (ديوان شعر)	الأستاذ طاهر زمخشري
● لحظة ضعف (قصة طويلة)	الأستاذ فؤاد صادق مفتي
● الرجولة عماد الخلق الفاضل	الأستاذ حمزة شحاتة
● ثمرات قلم	الأستاذ محمد حسين زيدان
● بائع التبغ (مجموعة قصصية مترجمة)	الأستاذ حمزة بوقري
● أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة (تراجم)	الأستاذ محمد علي مغربي
● النجم الفريد (مجموعة قصصية مترجمة)	الأستاذ عزيز ضياء
● مكانك تحمدي	الأستاذ أحمد محمد جمال
● قال وقلت	الأستاذ أحمد السباعي
● نبض	الأستاذ عبدالله عبدالرحمن جفري
● نبت الأرض	الدكتورة فاتنة أمين شاكر

● السعد وعد (مسرحية)	الدكتور عصام خوقير
● قصص من سومرست موم (مجموعة قصصية مترجمة)	الأستاذ عزيز ضياء
● عن هذا وذاك (الطبعة الثالثة)	الدكتور غازي عبدالرحمن القصيبي
● الأصداف (ديوان شعر)	الأستاذ أحمد قنديل
● الأمثال الشعبية في مدن الحجاز (الطبعة الثانية)	الأستاذ أحمد السباعي
● أفكار تربوية	الدكتور ابراهيم عباس نتو
● فلسفة المجانين	الأستاذ سعد البواردي
● خدعتني بحبها (مجموعة قصصية)	الأستاذ عبدالله بوقس
● نقر العصافير (ديوان شعر)	الأستاذ أحمد قنديل
● التاريخ العربي وبدايته (الطبعة الثالثة)	الأستاذ أمين مدني
● المجاز بين اليمامة والحجاز (الطبعة الثانية)	الأستاذ عبدالله بن خميس
● تاريخ الكعبة المعظمة (الطبعة الثانية)	الشيخ حسين عبدالله باسلامة
● خواطر جريئة	الأستاذ حسن بن عبدالله آل الشيخ
● السنيورة (قصة طويلة)	الدكتور عصام خوقير
● رسائل إلى ابن بطوطة (ديوان شعر)	الأستاذ عبدالله عبدالوهاب العباسي
● جسور إلى القمة (تراجم)	الأستاذ عزيز ضياء
● تأملات في دروب الحق والباطل	الشيخ عبدالله عبدالغني خياط
● الحمى (ديوان شعر) (الطبعة الثانية)	الدكتور غازي عبدالرحمن القصيبي
● قضايا ومشكلات لغوية	الأستاذ أحمد عبدالغفور عطار
● ملامح الحياة الاجتماعية في الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة	الأستاذ محمد علي مغربي
● زيد الخير	الأستاذ عبدالعزيز الرفاعي
● الشوق إليك (مسرحية شعرية)	الأستاذ حسين عبدالله سراج
● كلمة ونصف	الأستاذ محمد حسين زيدان
● شيء من الحصاد	الأستاذ حامد حسن مطاوع
● أصداء قلم	الأستاذ محمود عارف
● قضايا سياسية معاصرة	الدكتور فؤاد عبدالسلام الفارسي
● نشأة وتطور الإذاعة في المجتمع السعودي	الأستاذ بدر أحمد كريم
● الإعلام موقف	الدكتور محمود محمد سفر
● الجنس الناعم في ظل الإسلام	الشيخ سعيد عبدالعزيز الجندول
● ألحان مغترب (ديوان شعر) (الطبعة الثانية)	الأستاذ طاهر زمخشري
● غرام ولّادة (مسرحية شعرية) (الطبعة الثانية)	الأستاذ حسين عبدالله سراج
● سير وتراجم (الطبعة الثالثة)	الأستاذ عمر عبدالجبار
● الموزون والمخزون	الشيخ أبوتراب الظاهري
● لجام الأقلام	الشيخ أبوتراب الظاهري
● نقاد من الغرب	الأستاذ عبدالله عبدالوهاب العباسي
● حوار .. في الحزن الدافيء	الأستاذ عبدالله عبدالرحمن جفري
● صحة الأسرة	الدكتور زهير أحمد السباعي
● سباعيات (الجزء الثاني)	الأستاذ أحمد السباعي
● خلافة أبي بكر الصديق	الشيخ حسين عبدالله باسلامة
● البترول والمستقبل العربي (الطبعة الثانية)	الأستاذ عبدالعزيز مؤمنة
● إليها .. (ديوان شعر)	الأستاذ حسين عبدالله سراج
● من حديث الكتب (ثلاثة أجزاء) (الطبعة الثانية)	الأستاذ محمد سعيد العامودي

• أيامي		الأستاذ أحمد السباعي
• التعليم في المملكة العربية السعودية	(الطبعة الثانية)	الأستاذ عبدالوهاب عبدالواسع
• أحاديث وقضايا إنسانية		الدكتور عبدالرحمن بن حسن النفيسة
• البعث	(مجموعة قصصية)	الأستاذ محمد علي مغربي
• شمعة ظمأى	(ديوان شعر)	الدكتور أسامة عبدالرحمن
• الإسلام في نظر أعلام الغرب	(الطبعة الثانية)	الشيخ حسين عبدالله باسلامة
• حتى لا نفقد الذاكرة		الأستاذ سعد البواردي
• مدارسنا والتربية	(الطبعة الثالثة)	الأستاذ عبدالواهاب عبدالواسع
• وحي الصحراء	(الطبعة الثانية)	الأستاذ عبدالله بلخير الأستاذ محمد سعيد عبدالمقصود خوجه
• طيور الأبابيل	(ديوان شعر) (الطبعة الثانية)	الأستاذ ابراهيم هاشم فلالي
• قصص من تاغور	(ترجمة)	الأستاذ عزيز ضياء
• التنظيم القضائي في المملكة العربية السعودية	(الطبعة الثانية)	الأستاذ حسن بن عبدالله آل الشيخ
• زوجتي وأنا	(قصة طويلة)	الدكتور عصام خوقير
• معجم اللهجة المحلية في منطقة جازان		الأستاذ محمد بن أحمد العقيلي
• لن تلحد		الشيخ أبو عبدالرحمن بن عقيل الظاهري
• عمر بن أبي ربيعة	(الطبعة الثانية)	الأستاذ ابراهيم هاشم فلالي
• رجالات الحجاز	(تراجم)	الأستاذ ابراهيم هاشم فلالي
• حكاية جيلين		الدكتور عبدالله حسين باسلامة
• من أوراقي		الأستاذ محمد سعيد العامودي
• الإسلام في معترك الفكر		الشيخ سعيد عبدالعزيز الجندول
• إليكم شباب الأمة		الشيخ سعيد عبدالعزيز الجندول
• في رأيي المتواضع		الدكتور غازي عبدالرحمن القصيبي
• العالم إلى أين والعرب إلى أين؟		الدكتور بهاء بن حسين عزي
• البرق والبريد والهاتف وصلتها بالحب والأشواق والعواطف		الأستاذ عبدالرحمن المعمر
• محمد سعيد عبدالمقصود خوجة	(حياته وآثاره)	الدكتور محمد بن سعيد بن حسين
• جزء من حلم		الأستاذ عبدالله عبدالرحمن جفري
• ماما زبيدة	(مجموعة قصصية)	الأستاذ عزيز ضياء
• هكذا علمني ورد زورث		الشيخ أبوعبدالرحمن بن عقيل الظاهري

تحت الطبع:

• وجيز النقد عند العرب	الأستاذ عبدالله عبدالوهاب العباسي
• الطاقة نظرة شاملة	الدكتور عبدالهادي طاهر
• لا رق في القرآن	الأستاذ ابراهيم هاشم فلالي
• من مقالات عبدالله عبدالجبار	الأستاذ عبدالله عبدالجبار
• ديوان حسين عرب	الأستاذ حسين عرب
• العقاد	الأستاذ أحمد عبدالغفور عطار
• خواطر مجنحة	الأستاذ محمد حسين زيدان
• ذات ليلة	الأستاذ حسين عبدالله سراج

تحت الطبع:

- الاقتصاد الاداري — الدكتور فرج عزت
- الاقتصاد الصناعي — الدكتور سليم كامل درويش
- دراسات في الإعراب — الدكتور عبدالهادي الفضلي
- أحكام تصرفات الصغير في الشريعة الإسلامية — الدكتورة سعاد ابراهيم صالح
- العلاقات الدولية — الدكتور غازي عبدالرحمن القصيبي
- التوجيه والارشاد — الأستاذ فاروق عبدالسلام

سلسلة: رسائل جامعية

صدر منها:

- صناعة النقل البحري والتنمية في المملكة العربية السعودية (باللغة الإنجليزية) — الدكتور بهاء حسين عزّي
- الخراسانيون ودورهم السياسي في العصر العباسي الأول — الأستاذة ثريا حافظ عرفة
- الملك عبدالعزيز ومؤتمر الكويت — الأستاذة موضي بنت منصور بن عبدالعزيز آل سعود
- العثمانيون والإمام القاسم بن علي في اليمن (الطبعة الثانية) — الأستاذة أميرة علي المداح
- القصة في أدب الجاحظ — الأستاذ عبدالله باقازي
- تاريخ عمارة الحرم المكي الشريف — الأستاذة فوزية حسين مطر
- النظرية التربوية الإسلامية — الأستاذة آمال حمزة المرزوقي
- نظام الحسبة في العراق.. حتى عصر المأمون — الأستاذ رشاد عباس معتوق
- المقصد العلي في زوائد أبي يعلي الموصلي (تحقيق ودراسة) — الدكتور نايف بن هاشم الدعيس
- الجانب التطبيقي في التربية الإسلامية — الأستاذة ليلى عبدالرشيد عطار
- الدولة العثمانية وغربي الجزيرة العربية — الأستاذ نبيل عبدالحي رضوان
- دراسة ناقدة لأساليب التربية المعاصرة في ضوء الإسلام — الأستاذة فتحية عمر حلواني
- الحياة الاجتماعية والاقتصادية في المدينة المنورة في صدر الإسلام — الأستاذة نورة بنت عبدالملك آل الشيخ
- دراسة اثنوغرافية لمنطقة الاحساء (باللغة الانجليزية) — الدكتور فايز عبدالحميد طيب
- عادات وتقاليد الزواج بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية انثروبولوجية حديثة) — الأستاذ أحمد عبدالاله عبدالجبار
- افتراءات فيليب حتي وكارل بروكلمان على التاريخ الإسلامي — الأستاذ عبدالكريم علي باز
- دور المياه الجوفية في مشروعات الري والصرف بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية (باللغة الإنجليزية) — الدكتور فايز عبدالحميد طيب
- تقويم النمو الجسماني والنشوء — الدكتورة ظلال محمود رضا
- العقوبات التفويضية وأهدافها في ضوء الكتاب والسنة — الدكتور مطيع الله دخيل الله اللهيبي
- العقوبات المقدرة وحكمة تشريعها في ضوء الكتاب والسنة — الدكتور مطيع الله دخيل الله اللهيبي

- الطب النفسي معناه وأبعاده — الدكتور محمد محمد خليل
- الزمن الذي مضى (مجموعة قصصية) — الأستاذ صالح ابراهيم
- مجموعة الخضراء (دواوين شعر) — الأستاذ طاهر زمخشري
- خطوط وكلمات (رسوم كاريكاتورية) (الطبعة الثانية) — الأستاذ علي الخرجي
- ديوان السلطانين — الأستاذ محمد بن أحمد العقيلي
- الامكانات النووية للعرب وإسرائيل — الدكتور صدقة يحيى مستعجل
- رحلة الربيع — الأستاذ فؤاد شاكر
- وللخوف عيون (مجموعة قصصية) — أحمد شريف الرفاعي
- البحث عن بداية (مجموعة قصصية) — الأستاذ جواد صيداوي
- الوحدة الموضوعية في سورة يوسف — الدكتور حسن محمد باجودة
- المجنونة اسمها زهرة عباد الشمس (ديوان شعر) (الطبعة الثانية) — الأستاذة منى غزال
- من فكرة لفكرة (الجزء الأول) — الأستاذ مصطفى أمين
- رحلات وذكريات — الأستاذ عبدالله حمد الحقيل
- ذكريات لا تنسى — الأستاذ محمد المجذوب
- تاريخ طب الأطفال عند العرب — الدكتور محمود الحاج قاسم
- مشكلات بنات — الأستاذ أحمد شريف الرفاعي
- دراسة في نظام التخطيط في المملكة العربية السعودية — الأستاذ يوسف ابراهيم سلوم
- نفحات من طيبة (ديوان شعر) — الأستاذ علي حافظ
- الأسر القرشية.. أعيان مكة المحمية — الأستاذ أبو هشام عبدالله عباس بن صديق
- الماء ومسيرة التنمية (في المملكة العربية السعودية — الأستاذ مصطفى نوري عثمان
- الدليل لكتابة البحوث الجامعية — الدكتور عبدالوهاب ابراهيم أبوسليمان
- القطار والحبل (مجموعة قصصية) (الطبعة الثانية) — الأستاذ السيد عبدالرؤوف
- المذاهب الأدبية في الشعر الحديث لجنوب المملكة العربية السعودية — الدكتور علي علي مصطفى صبح
- مسائل شخصية — الأستاذ مصطفى أمين
- مجموعة النيل (دواوين شعر) — الأستاذ طاهر زمخشري
- عام ١٩٨٤ لجورج أورويل (قصة مترجمة) — الأستاذ عزيز ضياء
- الزكاة في الميزان — الدكتور محمد السعيد وهبة، الأستاذ عبدالعزيز محمد رشيد جمجوم
- من فكرة لفكرة (الجزء الثاني) — الأستاذ مصطفى أمين
- ديوان حمام (ديوان شعر) — الأستاذ محمد مصطفى حمام
- البسمات — الدكتور حسن نصيف
- صور وأفكار — الأستاذ عثمان حافظ
- مجموعة فاروق جويدة (دواوين شعر) — الأستاذ فاروق جويدة
- التلفزيون التجاري في الولايات المتحدة — الأستاذ غازي زين عوض الله
- اتجاهات نفسية وتربوية — الأستاذ فخري حسين عزّي، الدكتور لطفي بركات أحمد

تحت الطبع:

- سرايا الإسلام — الشيخ أبو تراب الظاهري
- الحجاز واليمن في العصر الأيوبي — الدكتور جميل حرب محمود حسين
- ملامح وأفكار — الأستاذ أحمد شريف الرفاعي
- النظرية الخلقية عند ابن تيمية — الدكتور محمد عبدالله عفيفي
- رحلة الأندلس — الدكتور حسين مؤنس
- فجر الأندلس — الدكتور حسين مؤنس
- قريش والاسلام — الدكتور حسين مؤنس
- الدفاع عن الثقافة — الدكتور عبدالعزيز شرف
- في بيتك طبيب — الدكتور محمد عبدالله القصيمي
- نسيب الشريف الرضي: الحجازيات وقصائد أخر — الدكتور عاتكة الخزرجي
- مشكلات لغوية — الدكتور شوقي النجار
- دليل مكة السياحي — اعداد تهامة للنشر والمكتبات
- السبئيون وسد مأرب — الأستاذ محمود جلال
- الشعر المعاصر على ضوء النقد الحديث — الأستاذ مصطفى عبداللطيف السحرتي

مجموعة : التربية الإسلامية — للأستاذ يعقوب محمد اسحاق

- الله أكبر
- قد قامت الصلاة
- الصـوم
- الصـلاة
- الاستخارة
- صلاة الجنازة
- صلاة المسبوق
- صلاة الجمعة
- صلاة الكسوف والخسوف
- الشهادتان
- أركان الإسلام
- التيمم
- الوضـوء
- الصدقات
- المسح على الخفين
- المسح على الجبيرة والعُصابة
- سجود التلاوة
- الزكاة
- زكاة الفطر
- زكاة النقدين
- زكاة بهيمة الأنعام
- زكاة العروض

قصص متنوعة :

الصرصور والنملة	الأستاذ عمار بلغيث
السمكات الثلاث	الأستاذ عمار بلغيث
النخلة الطيبة	الأستاذ اسماعيل دياب
الكتكوت المتشرد	الأستاذ عمار بلغيث
المظهر الخادع	الأستاذ عمار بلغيث
بطوط وكتكت	الأستاذ اسماعيل دياب

كتاب الناشئين

صدر منها :

مجموعة:وطني الحبيب

جدة القديمة	الأستاذ يعقوب محمد اسحق
جدة الحديثة	الأستاذ يعقوب محمد اسحق

مجموعة:حكايات ألف ليلة وليلة

السندباد والبحر	الأستاذ يعقوب محمد اسحق

الديك المغرور والفلاح وحماره	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
الطاقية العجيبة	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
الزهرة والفراشة	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
سلمان وسليمان	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
زهور البابونج	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
سنبلة القمح وشجرة الزيتون	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
نظيمة وغنيمة	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
جزيرة السعادة	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
الحديقة المهجورة	الأستاذة فريدة محمد علي فارسي
اليد السفلى	الدكتور محمد عبده يماني إعداد الأستاذ يعقوب محمد اسحق
عقبة بن نافع	الدكتور عبدالفتاح اسماعيل شلبي الدكتور سعد اسماعيل شلبي

Books Published in English by TIHAMA

- **Surgery of Advanced Cancer of Head and Neck.**
  By: F.M. Zahran/A.M.R. Jamjoom/M.D. EED
- **Zaki Mubarak: A Critical Study.**
  By: Dr. Mahmud Al Shihabi
- **Summary of Saudi Arabian Third Five Year Development Plan.**
- **Education in Saudi Arabia, A Model With Difference.** *(Second Edition)*
  By: Dr. Abdulla Mohamed A. Zaid
- **The Health of the Family in A Changing Arabia. (*Third Edition*)**
  By: Dr. Zohair A. Sebai
- **Diseases of Ear, Nose and Throat.**
  By: Dr. Amin A. Siraj/Dr. Siraj A. Zakzouk
- **Shipping and Development in Saudi Arabia**
  By: Dr. Baha Bin Hussein Azzee
- **Tihama Economic Directory.** *(Second Edition)*
- **Riyadh Citiguide.**
- **Banking and Investment in Saudi Arabia.**
- **A Guide to Hotels in Saudi Arabia.**
- **Who's Who in Saudi Arabia.** *(Third Edition)*
- **An Ethnographic Study of Al-Hasa Region of Eastern Saudi Arabia.**
  By: Dr. Faiz Abdelhameed Taib.
- **The Role of Groundwater In The Irrigation And Drainage Of the Al-Hasa Of Eastern Saudi Arabia.**
  By: Dr. Faiz Abdelhameed Taib
- **An Analysis Of The Effect Of Capitalizing Exploration And Development Costs In The Petroleum Industry — With Emphasis On Possible Economic Consequences In Saudi Arabia.**
  By: Mohiadin R. Tarabzune
- **An Evolving Typology Of Constructs Of Critical Thinking, Curriculum Planning And Decision Making In Teacher Education Programs Based On The Islamic Ideology.**
  The Case Of Saudi Arabia.
  By: Ahmad Issam Al-Safadi
- **The Effect Of A Listening Comprehension Component on Saudi Secondary Students' EFL Skills.**
  By: Mamoun Yousef Banjar

